


**جامعة مؤتة**

**كلية الدراسات العليا**

# إتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية

**إعداد الطالب**

**فهد إسماعيل البلوي**

**إشراف**

**الدكتورة وجدان خليل الكركي**

**رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً**
**لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في**
**تخصص علم نفس تربوي/ قسم علم النفس**

**جامعة مؤتة، 2015**

**الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر**
**بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة**

بسم الله الرحمن الرحيم



| MUTAH UNIVERSITY<br>College of Graduate Studies | | جامعة مؤتة<br>كلية الدراسات العليا |
|---|---|---|

# قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب فهد اسماعيل البلوي الموسومة بـ:

## اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الانجاز لديهم في محافظة ينبع المملكة العربية السعودية

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

**القسم: علم النفس.**

| | التوقيع | التاريخ | |
|---|---|---|---|
| د. وجدان خليل الكركي | | 30/07/2015 | مشرفاً ورئيسا |
| أ.د. فؤاد طه الطلافحة | | 30/07/2015 | عضواً |
| د. صبري حسن الطراونة | | 30/07/2015 | عضواً |
| د. جعفر كامل الربابعة | | 30/07/2015 | عضواً |

عميد الدراسات العليا

د. علي الضمور





MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail:
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

# الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة....أسكنه الله عز وجل فسيح جناته،

إلى والدتي العزيزة أمدها الله بالصحة والعافية، وأطال في عمرها

إلى إخواني وأخواتي مصدر قوتي

إلى زوجتي الغالية التي آنستني في دراستي، وشاركتني أفراحي وأتراحي، وقاسمتني أعباء هذه الدّراسة، محبّةً وتقديراً.

إلى كلِّ من ساهم في إتمام هذه الرسالة

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

## الشكر والتقدير

وبعد أن انتهيت من هذه الدراسة التي أرجو الله سبحانه وتعالى أن يكون قد وفقني فيها، فلا يسعني إلا أن أشكر الله سبحانه وتعالى على ما أفاض عليّ من علمه، وعلى ما فتح عليّ من فتوحه، فلولا معيته سبحانه وتعالى ما كانت هذه الدراسة لترى النور.

وبعد شكر الله تعالى فلا بد من شكر الناس، فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله، فأتقدم بالشكر الجزيل، وعظيم الامتنان للدكتورة وجدان الكركي التي أشرفت على هذه الرسالة، وتوجيهها لكل خطوة من خطوات البحث التي قمت بها، فهي تستحق الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء هيئة المناقشة الكرام على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، الأستاذ الدكتور فؤاد الطلافحة، والدكتور صبري الطراونة، والأستاذ الدكتور جعفر الربابعة، ونحن أمس الحاجة إلى توجيهاتهم الكريمة.

وأخيراً أشكر الأصدقاء والزملاء وكلَّ من ساهم في إنجاز هذا العمل العلمي، كما أشكر إدارة الجامعة وكلية العلوم التربوية وقسم علم النفس بكل من فيه من أساتذة كرام نهلنا من معين ما لديهم من علم ومعرفة.

**فهرس المحتويات**

## قائمة الجداول

## قائمة الأشكال

## قائمة الملاحق

**الملخص**

**إتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية**

**فهد إسماعيل البلوي**

**جامعة مؤتة، 2015**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع في المملكة العربية السعوية، والتعرف على مستوى دافعية الانجاز لديهم، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهاتهم نحو برنامج صعوبات التعلم ودافعية الانجاز لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم من (إعداد الباحث)، واختبار هيرمانز لدافعية الانجاز، تكونت عينة الدراسة من (133) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة الى: أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية جاء مرتفعاً، وأن معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية لا يتمتعون بمستوى ضعيف من دافعية الانجاز، وتبين وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو برنامج صعوبات التعلم وأبعاده ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم الكلي وأبعاده الثلاثة (المعرفي والسلوكي والانفعالي) بين ذوي الخبرة (6-10) من ناحية وذوي الخبرة (1-5) و(11فأكثر) من ناحية أخرى، ولصالح ذوي الخبرة (6-10)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم وأبعاده الثلاثة تعزى للمؤهل العلمي، ولم تظهر فروق في البعد السلوكي تعزى للتفاعل بين المؤهل والخبرة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تعزى للمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينهما.

# Abstract

**The attitudes of the teachers of learning difficulties towards the program of learning difficulties and the level of achievement motivation among them in the governorate of Yanbu' in Saudi Arabia**

**Fahed Esmeil Al Balawi**

**Mu'tah University .2015**

This study aimed at identifying the attitudes of the teachers of learning difficulties towards the program of learning difficulties in the governorate of Yanbu' in Saudi Arabia and their level of achievement motivation as well as revealing the relationship between their attitudes towards the program of learning difficulties and the achievement motivation among them. In order to achieve the objectives of the study, two scales were used: the scale of the attitudes of learning difficulties teachers towards the program of learning difficulties (which was prepared by the researcher), and Hermans scale of achievement motivation.The study sample consisted of 13 teachers from the teachers of learning difficulties in the governorate of Yanbu' in Saudi Arabia. The study concluded the following results: the level of the attitudes of the teachers of learning difficulties towards the program of learning difficulties in the governorate of Yanbu' in Saudi Arabia was high and that the teachers of learning difficulties in the governorate of Yanbu' in Saudi Arabia don't have a poor level of achievement motivation. The results showed that there is a statistically significant positive relationship at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the scores of teachers on the scale of attitudes towards learning difficulties program and its dimensions and their scores on achievement motivation scale. The results also showed that there are statistically significant differences in the attitudes of the teachers of learning difficulties towards the total program of learning difficulties and its three dimensions (Cognitive, behavioral and emotional) between those who have experience of (6-10) years on the one hand, and those who have experience of (1-5) years or more than 11 years on the other hand in favor of those who have experience of (6-10) years. There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the means for the variable of the attitudes of the teachers of learning difficulties towards the program of learning difficulties and its three dimensions attributed to the educational qualification. There are no differences in the behavioral dimension attributed to interaction between educational qualification and experience. The results also showed that there are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the means for the variable of achievement motivation among the teachers of learning difficulties in the governorate of Yanbu' in Saudi Arabia attributed to the educational qualification and experience as well as the interaction between them.

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

### 1.1 المقدمة:

التعلم شرط رئيس لتكيف الانسان مع محيطه الذي يعيش فيه والانسان هو في عملية مستمرة من التعلم منذ ولادته وحتى مماته، فهو يتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته وكيف يتناول طعامه ويرتب فراشة، وكيف ينظف أسنانه، وكيف يقطع الشارع، وكيف ينظم أوقاته، وكيف يدرس، وكيف يخلق علاقات مع الآخرين، وكيف يتعلم مهنة (عبدالله، 2003).

والتعلم لا يتوقف على مرحلة واحدة في حياة الفرد، فهو عملية مستمرة ديناميكية فيه الأخذ والعطاء والانسان يتعلم من أقرانه ومن والديه وإخوانه الكبار ومعلميه وبالوسائل المتعددة المتاحة والمتوافرة في بيئته، فالبيئة هي أكبر مصدر من مصادر تعلم الفرد وقد يأخذ التعلم شكل الخبرة أو المعلومات أو التدريب أو المهارات أو أسلوب حل المشكلات أو غيرها . إن التعلم سلوك مكتسب، أي أن هذا السلوك لم يكن أصلاً في ذخيرة الفرد، فالسلوك اللغوي لدى الطفل في البدايات يكون محدوداً حيث يكون قاموسه اللغوي محدوداً جداً (العزة، 2007).

وقد تحد الإعاقة من قدرة الطالب على التعلم من خلال طرائق التدريس العادية، مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة (مصطفى، 2005).

ان تعليم أطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاج الى أن ينتقل المعلم في تعلمه للأطفال من المحسوس الى المجرد، ومن المألوف الى غير المألوف ومن السهل الى الصعب ومن الصعب الى المعقد، وأن يستغل المعلم ما لدى هؤلاء الأطفال من مدخرات تعليمية سابقه لتساعده على حدوث تعلم جديد لديهم (العزة، 2007).

إن نجاح المدرسة المعنية بتعليم طلاب ذوي صعوبات التعلم أو فشلها في تحقيق أهدافها يرجع بالدرجة الأولى للمعلم حيث يعتبر الركيزة الأساسية في عماد المدرسة والعملية التدريسية، فمهما توفرت في المدرسة الأبنية والتجهيزات، فلن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ سنداً لها المعلم المؤهل المؤمن برسالته، فكان من

الضروري إعداد معلمين لهذه المرحلة من المتعلمين التي تعتبر أساساً لبناء الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، فإذا كان المعلم قادراً على تحقيق الأهداف استطاع التقدم مع هؤلاء الطلاب (Macogoire, 2006).

وعلى الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيراً وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعاً، وقد حظي إعداد المعلم بإهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء أكان ذلك عالمياً أم محلياً، من حيث تدريبه، وتقويمه، اذ ان اتجاهات معلمي صعوبات التعلم الايجابية نحو برنامج صعوبات التعلم من المقومات الأساسية للمعلم الكفء من أجل تهيئة الظروف اللازمة لإيجاد البيئة الصالحة للتعليم دون هدر في الوقت والجهد. فالمعلم يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، إذن لا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة، لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش، 2002).

إن النمو المهني للمعلم من أهم المحاور التي ترتكز عليها العملية التعليمية، إن لم يكن أهمها على الإطلاق فبدون دافعية تؤجج رغبة المعلم للإنجاز لا يمكن له تحقيق ذلك، ودون القدرة التي منها ما هو فطري ومنها ما هو مكتسب، أيضا لا يمكن أن يصل الإنسان لما يضعه من أهداف، والبيئة هي المجال الذي يحتوي هذين العاملين وتهيئ لهما سبل النجاح (الهلول، 2011).

ويعرف روكيش (Rokeach) الإتجاه: " بأنه طاقة منتظمة نسبيًّا حول معتقدات متداخلة مترابطة بجوانب متعددة، فمنها ما يشتمل على الجانب المعرفي (Cognitive) والسلوكي (Behavioral) والانفعالي (Amotional) والتأثيري (Affective)، وكل هذه المعتقدات تمثل تهيؤًا أو استعدادًا لنشاط معين بطريقة مناسبة (Salamon, 1992).

وتساعد الدوافع في فهم الفرد لنفسه وغيره من الأفراد والدافع هو حالة داخلية تثير السلوك وتعمل على توجيهه والمحافظة على استمراريته نحو هدف معين،

وتحرك الدوافع الأفراد للقيام بأنواع السلوك المختلفة في الظروف والمواقف المختلفة (الوادي، 2012).

وتظهر دافعية المعلم للعمل في سلوكه امام طلبته وبإدارة الصف وتأثيره على طلبته، ولا يقتصر أثر المعلم في طلبته على حدود مادته العلمية، إنما باتجاهاته، وقيمه وعاداته وسلوكه بحيث ينعكس ذلك على أفعاله وتصرفاته والتي سرعان ما تنتقل إلى طلبته باعتباره القدوة والنموذج الذي يحتذى به، فالمعلم قدوة للتلاميذ في الأخلاق والتحصيل والسلوك.

ويعد التنظيم الداخلي أو الدافعية الداخلية صورة الدافعية الأكثر تنظيما لذات الفرد في المهمات الأكاديمية لأنها تتضمن القيام بالسلوكات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها، أما التنظيم الخارجي فيعد أقل صور الدافعية الخارجية تقديراً للذات؛ لأنه يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب وتجنب العقاب (Ratelle, Guay, Larose & Senecal, 2004).

وتعتبر دافعية الإنجاز (Achievement Motivation) من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية، وأيضا في مجال التحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، لما له من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (الصافي، 2001).

وكما يلاحظ موريش (Moresh) فإن مهنة التعليم مهنة يجد فيها كثير من الأفراد أنفسهم تحت ضغط الظروف في مواقف لا يمكن تبريرها بمؤهلاتهم، فالمعلم يصبح بنقله للثقافة والمعلومات والقيم خبيراً أكاديميا ومدرباً أخلاقياً، ويهتم بالمساعدة في التطبيع الاجتماعي لكل طفل تحت رعايته وفي بناء شخصيته وخلقه وتطوير القيم والاتجاهات. وقد يعتقد المعلم أن دوره الأساسي المرشد والناصح والموجه لتلاميذه والقاضي والحكم، وقد يعتبر أن دوره الأساسي دمج تلاميذه في المجتمع أي تطبيعهم الاجتماعي وخصوصاً في مجال التفاعل الشخصي مع الأطفال

في عملياتهم، ويصبح عمل المعلم ضعيفاً لأنه يتعامل مع بشر، ويمارس علاقات إنسانية، ويدخل في نسيج متشابك من علاقات التلاميذ والآباء ونظار المدارس والموجهين(Carswell, 2000) .

إن المعلم الذي يعمل في حقل صعوبات التعليم يختلف عن أي معلم آخر، حيث أنه يتحمل العديد من المسؤوليات والأدوار كالتشخيص والتدريس الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يتطلب منه أن يكون على قدر كاف من الإعداد الجيد للقيام بعمله على أكمل وجه.

وصعوبات التعلم ليست مرضاً يصيب التلاميذ، فقد كان هناك بعض العلماء المشهورين مثل : توماس أديسون وأينشتين لديهم صعوبات تعلم، وقد بينت الدراسات بعد ذلك أن هذه الفئة من الطلاب يمكنها النجاح والحصول على أعلى الدرجات العلمية كالماجستير وذلك إذا وجدت معلماً واعياً بهذه الفئة من الطلاب (Olivarez & Arnold, 2006).

وقد أوضحت الدراسات أن معظم المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو الطلاب ذوي الصعوبات بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، فمعظم المعلمين غالباً ما يهملون فئة ذوي صعوبات التعلم ويتجاهلون وجودهم في الفصل.

كما أوضحت الدراسات أن معظم المعلمين يشعرون بالحاجة إلى مزيد من المعرفة عن فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويحتاجون إلى معرفة طرق التدريس المناسبة لهم، والاعتبارات الواجب مراعاتها عند التدريس، ومن هنا نبع الإحساس بمشكلة البحث.

### 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر المعلم العنصر الرئيس والأكثر فاعلية في العملية التعليمية، وبالرغم من كل التقنيات الحديثة التي أوجدها الفكر التربوي وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية؛ إذ أنه يقوم بتنظيم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ولم يعد دوره يقتصر على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته فحسب بل أصبح موجهاً ومرشداً

وميسراً لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتبني شخصيته بصورة متكاملة (العاجز، 2007).

وتشكل دراسة إتجاهات المعلمين نحو البرامج التي يدرسونها أهمية كبرى، لما للاتجاهات من دور في تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية لدى الطلبة، كما أن توفر دافعية الانجاز لدى المعلمين يعتبر عاملاً مهماً لتحقيق أفضل مستويات التعليم والتحصيل لدى الطلبة، ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول أن تجيب عن الأسئلة التالية:-

**1**- ما مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

**2**-ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

**3**-هل تختلف اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم بمحافظة ينبع في المملكة العربية السعودية باختلاف دافعية الانجاز لديهم ؟

**4**-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية وأبعاده تعزى لكل من عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟.

**5**-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تعزى لكل من عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟.

### 3.1 أهداف الدراسة:

**يهدف البحث الى ما يلي:**

1. التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.
2. التعرف على مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية حسب الخبرة والمؤهل العلمي.
3. التعرف على العلاقة بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم ودافعية الإنجاز لديهم.
4. التعرف على وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تعزى للخبرة والمؤهل العلمي.
5. التعرف على وجود فروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية تعزى للخبرة والمؤهل العلمي.

### 4.1 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع التي تجري دراسته، إذ تعد برامج صعوبات التعلم من القضايا التربوية التي يولي لها البحث العلمي الأهمية الكبرى لما يترتب عليها من جودة في الأداء التعليمي، وذلك من خلال إكساب ومساعدة طلبة صعوبات التعلم على المهارات اللازمة في العملية التعليمية.

**الأهمية النظرية:**

1. تنبع أهمية هذه الدراسة في ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم.
2. إن مجال البحث في صعوبات التعلم يعتبر حديثاً نسبياً في المملكة العربية السعودية ويحتاج إلى المزيد من الدراسات والأبحاث.

3. تساعد هذه الدراسة في بيان اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم، حيث تختلف هذه الاتجاهات من معلم الى آخر.

**الأهمية التطبيقية:**

1. ستوفر هذه الدراسة قاعدة معلوماتية مهمة وضرورية لمتخذي القرارات والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التربوية الأخرى لمعرفة اتجاهات معلمي برامج صعوبات التعلم نحو برامج التعليم مما يفيد في وضع برامج لتطوير اتجاهات المعلمين المقدمة في مدارس محافظة ينبع.
2. يؤمل أن تفيد النتائج التي تتوصل إليها الدراسة القائمين على تخطيط وإعداد برامج صعوبات التعلم في أقسام التربية الخاصة في وضع البرامج المناسبة، حيث لوحظ أن القائمين على إعداد برامج صعوبات التعلم ركزوا على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، وأغفلوا إتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم.
3. ستساعد هذه الدراسة المسؤولين في التربية والتعليم في معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم مما يسهم إيجاد برامج تقدم ما يلزم لتطوير دافعية الإنجاز لديهم.

**5.1 التعريفات المفاهمية والإجرائية:**

**الإتجاهات (Attitudes)**: يعرف الاتجاه (Attitude) بأنه مزيج من الافكار والمعتقدات والمعارف (العنصر الادراكى)، ويتضمن تقييماً ايجابياً أو سلبياً للمشاعر أو الانفعالات (العنصر الوجدانى)، وتتكون بذلك حالة من الاستعداد الى العمل (فهمي، 1998).

ويعرف أيضاً بأنه استعداد عقلى يرتبط بالخبرات الشخصية بصورة ديناميةتوجه استجابة الفرد نحو الموضوعات والمواقف المرتبطة بتلك الاستجابة (Allport, 1995, p180).

وتعرف الاتجاهات إجرائياً: بأنها مقدار الدرجة التي يحصل عليها معلمو ومعلمات صعوبات التعلم على مقياس الاتجاهات نحو صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.

**معلم صعوبات التعلم**: هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس –مسار صعوبات التعلم- ويشترك بصورة مباشرة في تدريس طلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة ينبع (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 1422هـ).

ويعرف إجرائياً: هو المعلم الحاصل على درجة البكالوريوس في مجال صعوبات التعلم، والذي يقوم بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر في محافظة ينبع.

**الطلاب ذوي صعوبات التعلم**: هم الطلاب الذين لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 1422هـ).

وتعرف صعوبات التعلم بنمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية.

ويعرف إجرائياً: هم الطلاب الذين لديهم تباين واضح بين مستوى قدراتهم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي، وذلك بعد تشخيصهم بواسطة الاختبارات التشخيصية في وزارة التربية والتعليم في السعودية في مادة أو أكثر من مواد الرياضيات والقراءة والكتابة والإملاء، مما يتطلب خدمتهم في غرفة المصادر لفترة لا تزيد على نصف اليوم الدراسي.

**برنامج صعوبات التعلم**: هو عبارة عن برنامج معد من مختصين في مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ويقدم خدمات تربوية وتعليمية إلى عدد من

الطلاب في مدارس التعليم العام والذي هم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة من ذوي صعوبات التعلم (الجعفري، 1423هـ).

ويعرف إجرائياً: هو برنامج يهدف إلى زيادة فاعلية تعليم طلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة ينبع بالمملكة العربية السعودية وتقديم أفضل الخدمات إلى الطلاب في مجال التربية الخاصة.

**دافعية الإنجاز:**

تعرف دافعية الإنجاز: بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قدتواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (خليفة، 2000).

ويعرف ماكليلاند (McClelland, 1985) بأنه إستعداد يتميز بالثبات النسبي للسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات في مواقف محددة، وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يرتبط بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق بعضها الآخر بالخوف من الفشل.

وتعرّف إجرائياً: بالدرجة التي حصل عليها معلمو ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مقياس دافعية الإنجاز إعداد هيرمانز (Hermans) المترجم من قبل (موسى، 1991)

**6.1 حدود الدراسة ومحدداتها:**

**حدود الدراسة:**

- **الحدود الزمانية:** قام الباحث بتطبيق الدراسة الحالية خلال (الفصل الدراسي الأول) من العام الدراسي (2014 - 2015)
- **الحدود البشرية والمكانية:** إشتملت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات طلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## 1٠2 الإطار النظري:

يستعرض هذا الفصل الأدب النظري ذي العلاقة بموضوعات الدراسة، الإتجاهات، صعوبات التعلم، ودافعية الإنجاز، لتكوين خلفية نظرية مناسبة حول موضوعات ومضمون الدراسة، ويشتمل هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع الدراسة بهدف الإفادة من إجرائتها المنهجية، ولمقارنة نتائجها بتلك النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية.

### 1٠1٠2 الإتجاهات (Attitudes):

يعرف (أبو جابر، 2008) الاتجاهات بأنها: حالة استعداد عقلي عصبي، تنظم عن طريق الخبرة، وتباشر تأثيراً موجهاً أو ديناميكياً في استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها، والاتجاه "تنظيم مكتسب، له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد، نحو موضوع أو موقف، ويهيئه للاستجابة، باستجابة تكون لها الأفضلية عنده".

ويعرف ألبورت (Allport) الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (O'Keefe, 2006: 6).

وهناك من يرى بأنه " ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل، ويشير التقييم إلى الاستجابات التقييمية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء أكانت صريحة أو ضمنية" (Eagley, & Chaiken, 1993).

### 2.1.2 أهمية الاتجاهات:

تلعب الاتجاهات دوراً حاسماً في التعليم والأداء، لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وذواتهم تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية-التعلمية، لأن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط. ويعود سبب ذلك إلى أن الاتجاهات النفسية تبقى آثارها ويحتفظ بها لمدة طويلة، بينما تخضع الخبرات المعرفية بصورة عامة لعوامل النسيان. كما تؤثر الاتجاهات في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك مع الآخرين، وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها في المجتمع من حولهم (منصور، 2001).

ومن وجهة النظر الاجتماعية تكمن أهمية الاتجاهات في أنها أحد المحددات الرئيسة الضابطة والموجهة والمنظمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغير اجتماعي يتطلب أولاً معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع، ومعرفة مدى قابليتها للتعديل والتحويل نحو التغير المرغوب فيه، إذ إن تكون اتجاهات جديدة تتعارض مع ما قد يوجد من اتجاهات متأصلة وراسخة في النفوس، كثيراً ما يؤدي إلى التفكك والاضطراب، ويعوق حدوث ما نرمي إليه من تطور وتقدم (Vermette, 1986).

### 3.1.2 وظائف الاتجاهات:

تنهض الاتجاهات بالكثير من الوظائف التي تيسر للفرد التكيف النفسي والاجتماعي، والاستجابة المناسبة والأوضاع المختلفة. ومن بين الوظائف التي تؤديها الاتجاهات تلك التي حددها (فالنتين و كوبر، 2003) ولخصها على النحو التالي (Valentine & Cooper, 2003):

1. **الوظيفة الوسيلية التلاؤمية النفعية:** تقوم هذه الوظيفة على أساس أن الناس يعملون من أجل الحصول على مزيد من المعززات التي يتلقونها من الوسط المحيط بهم، وفي الوقت نفسه يعملون من أجل تقليل المزعجات التي يحتمل أن يتعرضوا لها. فالاتجاهات تؤدي وظيفة تلاؤمية نفعية تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب فيه.
2. **وظيفة الدفاع عن الأنا:** ويبدو ذلك واضحاً من خلال تمسك الفرد بأفكار عن نفسه وعن الآخرين، تحميه من التهديد وتبقيه _ على الأقل من وجهة نظره _ في وضع آمن، بعيداً عن الشعور بالخوف والقلق والدونية... الخ.
3. **وظيفة التعبير عن الشخصية ونموها وتحقيقها:** أي أن بعض الاتجاهات التي تظهر في سلوك الفرد هي تعبير عن القيم والأفكار والمعتقدات التي يمسك بها.
4. **الوظيفة المعرفية:** تستند هذه الوظيفة إلى حاجة الفرد إلى معرفة العالم الذي يعيش فيه، واكتشاف ظواهره وأسراره.

### 2.2 صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

بالرغم من مضي حوالي خمسة عقود على نحت مصطلح صعوبات التعلم واصطفافه إلى جانب غيره من المفاهيم التربوية الرئيسية فإن أسئلة من مثل: ما هي صعوبات التعلم، ومن هم ذو صعوبات التعلم، ما تزال أجوبتها محفوظة بشئ من عدم الاتفاق، وما زال البحث عن إجابات قاطعة يواجه الباحثين هذه الأيام مثلما كان يواجه الباحثين الأوائل وعلة ذلك تكمن في عدم ظهور تعريف جامع لصعوبات التعلم بالرغم من التعريفات الكثيرة التي ظهرت في سياق التطورات التي أصابت هذا المفهوم (الوقفي، 2003).

ويعتبر مصطلح صعوبات التعلم عموماً التحديات التي تواجه الأطفال ضمن عملية التعلم، ورغم أن بعضهم يكون مصاباً بإعاقة نفسية أو جسدية إلا أن الكثيرين منهم أسوياء، ولكنهم يُظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة (عسر القراءة)، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من

العمليات السابقة وتتضمن حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمضطربين انفعالياً والمصابين بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوي الإعاقات المتعددة. ذلك حيث إن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها ( Mayes, 2000).

**1.2.2 تعريف صعوبات التعلم:**

هناك أكثر من تعريف لصعوبات التعلم، وكل تعريف يرجح أسباب صعوبات التعلم من وجهة نظره الخاصة حسب العلم الذي ينتمي إليه سواء في المجال الإكلينيكي أو المجال الأكاديمي أو غيره من المجالات.

ويعرف بيتمان (Bateman, 1964) أطفال صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم وهم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو إضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس.

ويعرف الأطفال ذوو صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية، المتضمنة فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه الاضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب وهذا الاضطراب يشتمل حالة مثل الإعاقات الإدراكية، التلف الدماغي البسيط، والخلل الدماغي البسيط وعسر الكلام والحبسة الكلامية النمائية، وهذا المصطلح لا يشتمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى العلاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (القبالي، 2006).

ويعرفه كيرك (Kirk, 1963) بأنهم مجموعة من الأطفال يعانون من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل

الضرورية للتفاعل الاجتماعي، إلا أنه لا يضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر والصمم، (إلا أنه لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم وكذلك أيضاً) فإنه لا يضع مع هذه الفئة الأطفال المتخلفين عقلياً.

### 2.2.2 أسباب صعوبات التعلم:

فإن السبب الرئيس للصعوبة التعليمية يعود لقصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي إلا أن البحث في هذا المجال أضاف عدداً من العوامل التي تصاحب أو تترافق مع الصعوبة التعلمية نلخصها بما يلي:

**أولاً: العوامل الفيزيولوجية (Physiological Factors):**

يبرز دور العوامل الفيزيولوجية في صعوبات التعلم من خلال أثر عدة عوامل تساهم مجتمعة أو منفردة في إبراز صعوبات التعلم والتي تبرز على صورة عوامل جينية أو عوامل الولادة أو سلامة وظائف الدماغ وغيرها وفي ما يلي عرضاً موجزاً لها (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2009):

1. العامل الجيني.
2. عوامل الولادة وما قبلها وما بعدها وتاريخ الميلاد.
3. العوامل المتعلقة بالدماغ.

**ثانياً: العوامل النفسية (Psychological Factors):**

تلعب العوامل النفسية الأساسيةالمتمثلة في الإدراك الحسي والتذكر والصياغة المفاهيمية دوراً مهماً في التعلم فلقد أظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم اضطرابات في هذه الوظائف الأساسية فوجد من بين هؤلاء الأطفال من لا يستطيع فهم الاتجاه أو لا يستطيع تذكر ما تعلمه حديثا أو أنه غير قادر على تنظيم فكرة هامة أو كتابة جمل مناسبة وتلعب اللغة دوراً مهماً في عمليات التفكير ولذا فقد قامت افتراضات تربوية تشخيصية على هذا الأساس مفادها أن الصعوبات النفسية سبب من أسباب اضطرابات التعلم أو أنها على الأقل تسهم فيها (Hollowood, 1995).

وإذا كان لمشكلة معالجة المعلومات دورها في الاسهام في صعوبات التعلم فمن الممكن كذلك أن يترك الاضطراب في فهم المعلومات وتنسيقها والتعبير عنها أثراً واضحاً على قدرة الطفل على التعلم والتحدث والقراءة والتي قد تعود إلى عدم معالجة المعلومات السمعية والبصرية والحسية بطريقة مناسبة أو أنها لا تعالج بطريقة متكاملة (الوقفي، 1996).

ولقد طرحت تفسيرات عديدة ومتنوعة من وجهة نظر نفسي حاولت تفسير أسباب صعوبات التعلم، من بينها ما أشار إلى دور اللغة واستخدامها في التفكير والتعلم كأداة فاعلة في هذا الجانب فالأطفال ذو صعوبات التعلم قد يعانون من صعوبات في القراءة لأن لديهم مشكلات في استرجاع الكلمات أو تسميتها مما يمنع الانتباه الكافي إلى معنى المادة المقروءة إضافة إلى التغيير النفسي الآخر والذي مفادة أن أطفال صعوبات التعلم هم بطبعهم كسولين ولا يستخدمون الإستراتيجيات الكفؤة الملائمة والتي قد تعود إلى نقص إرادتهم للتعلم ووضع الخطط الملائمة لذلك.

**ثالثاً: العوامل الكيميائية العضوية (Organic Chemical Factors):**

تلعب العوامل الكيميائية دوراً هاماً في حياة الفرد حيث أشارت عدة أدلة إلى الأساس الكيميائي كسبب من أسباب صعوبات التعلم عند بعض الأفراد حيث استرعى اهتمام الباحثين وجود شذوذ استقلابي في بعض الاحماض العضوية الجينية مثل (السيروتونين والدوبامين والنورانيفرين) لاعتقادهم أن هذه العناصر ذات وظيفة هامة للنواقل العصبية فلقد افترض فيندر (Vender,1972) إلى الإفتراض بأن متلازمة القصور الوظيفي الدماغي الطفيف يمكن أن تكون قصوراً وظيفياً في استقلاب النورانيفرين أو لربما السيروتونين أو الدوبامين حيث يعتقد أنها تأخذ دور الوسيط في النقل العصبي ومن بين العوامل الكيميائية العضوية ما يلي (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2009):

1. سوء التغذية والغذاء: إن نقص البروتينات والسعرات الحرارية الناجمة عن سوء التغذية تترك أثراً مباشراً وغير مباشر على نمو الجهاز العصبي المركزي وعلى نضج الدماغ من ناحية كيميائية حيوية والتي قد تظهر بصورة تشوه بنية ووزن الدماغ ووزن الجسم والتي قد ينجم عنها تشوش في

فترات التعلم الحرجة أو فتور في المشاعر تجاه المنبهات الاجتماعية إضافة إلى ضعف الانتباه والدافعية وقلة الانكباب على الواجبات الموكلة إليهم والتي قد تنشأ بسبب الجوع أو عدم تنوع الغذاء من حيث الفيتامينات والبروتينات والكربوهيدرات بكميات كافية ومناسبة ومتوازنة.

2. الإختلالات الإستقلابية: تلعب بعض الإختلالات الإستقلابية والعوامل الكيميائية مثل نقص سكر الدم واختلال توازن بعض الأحماض أو نقصها وقصور الغدة الدرقية أو نقص النورابينفرين كناقل كيميائي عصبي دوراً مهما في صعوبات التعلم.

**رابعاً: العوامل البيئية (Environmental Factors):**

ان الأحوال والعوامل البيئية المحيطة بالفرد تؤثر سلباً أو إيجاباً في تعلم الفرد فكلما كانت العوامل البيئية المحيطة أكثر ملائمة للفرد كانت إمكانية تعلمه أكثر في حين تسبب العوامل البيئية السيئة المحيطة بالفرد صعوبات في التعلم عند الأفراد فالمحيط العام للطفل له أثر غير مباشر على سلوك الفرد من خلال إدخال تغيرات على نمو الدماغ وهذا يعني أنه عند إدخال تحسينات على بيئة الطفل فإن هذه المثيرات ستساعد على النمو العقلي للطفل على الرغم من عدم توفر دراسات قطعية في هذا الجانب وحتى هذا التاريخ تفيد أن البيئة الفقيرة ثقافياً أو الأقل إثارة للطفل تؤدي بشكل مباشر إلى صعوبات التعلم عند الأطفال (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2009).

كما تعتبر اللغة مظهراً مهماً من مظاهر بيئة الطفل لما لها من دور في التفكير والتعلم حيث يمكن أن تحدث صعوبات التعلم نظراً لعدم كفاية البيئة اللغوية للطفل خلال مراحل النمو المبكر فعندما لا يقدم للأطفال بيئة لغوية مناسبة بالكمية والنوعية الضرورية من النشاط اللغوي فإنهم يخفقون في تنمية قدراتهم اللغوية، إن عدم توفر النماذج اللغوية الملائمة والفرص الكافية للمبادلات اللفظية فإن الأطفال سيواجهون مشكلة مهمة قد تؤدي إلى إضطرابات وصعوبات في اللغة فالأطفال حساسون ولربما يدفعهم ذلك إلى تجنب استعمال اللغة مما ينعكس سلباً على العديد

من مهاراتهم اليومية بما فيها قدراتهم الاجتماعية وتواصلهم الاجتماعي (Passenger, 2000).

**خامساً: العوامل التربوية (Educational Factors):**

يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الغرفة الصفية تفاعل أطراف العملية التعليمية من الطلاب والبيئة الصفية والمعلمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في غرفة الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدرا الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عموماً فكلما زاد تفاعل الطالب مع أطراف العملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلمه في حين إذا انخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلمه، ومن هنا فلا يمكن اعتبار الأطفال الذين لم يتمكنوا من التعلم لعدم تيسر سبل التعليم أو لأنهم علموا بطريقة سيئة أطفالاً ذوي صعوبات تعلم فعند تعريف صعوبات التعلم أخذ بالحسبان أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على التعلم أسوة برفاقهم على الرغم من توفر كل الظروف الملائمة لتعلمهم، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك التوجه فيمكن اعتبار التعليم غير الكافي وغير الملائم عاملاً من عوامل صعوبات التعلم (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2009).

### 3.2.2 خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

لا بد للمهتمين في موضوع صعوبات التعلم من التعرف على الخصائص التي يتميز بها هؤلاء الطلبة فهي بمثابة المفتاح للتشخيص والعلاج، ويمكن أن تظهر هذه الخصائص في المجالات التالية (القبالي، 2006):

**الاستيعاب السمعي والتذكر:**

1. استيعاب معاني الكلمات: يكون مستوى نضجه في استيعاب معاني الكلمات متدن.
2. اتباع التعليمات: يكون غير قادر على اتباع التعليمات، مرتبك.
3. استيعاب المناقشات الصفية: غير قادر على متابعة النقاش واستيعابه.

4. تذكر المفردات: غالباً ما لا يتذكر شيئاً، ذاكرته ضعيفة.

**اللغة المحكية**

1. المفردات: يستخدم في كلامه مفردات ذات مستوى متدن من النضج.
2. القواعد: يستخدم في كلامه جملاً ذات أخطاء قواعدية.
3. تذكر الكلمات: غير قادر على تذكر الكلمة المناسبة.
4. رواية القصص"إعادة السرد" والخبرات الخاصة: غير قادر على سرد قصة بشكل مترابط ومفهوم.
5. التعبير عن الأفكار: غير قادر على التعبير عن حقائق متناثرة (Passenger, 2000).

**التوجه في الزمان والمكان:**

1. تقدير الوقت: يفتقر إلى إدراك الوقت فهو دائماً متأخر أو مشوش.
2. التوجه المكاني: يبدو مشوشاً ويضل مكانه إذا تجول حول المدرسة والأماكن المجاورة.
3. تقدير العلاقات: مثل صغير، كبير، كثير، قليل، بعيد، قريب، ثقيل، خفيف، أحكامه على مثل هذه العلاقات غير دقيقة.
4. معرفة الجهات: مشوش بدرجة كبيرة لا يميز اليمين من اليسار والشمال من الجنوب.

**التآزر الحركي:**

1. التآز الحركي العام: (المشي، الركض، الحجل، التسلق)، ضعيف في تناسق حركاته.
2. الإتزان الجسمي: غير متزن.
3. المهارة اليدوية: مهارته اليدوية في مستوى ضعيف.

**السلوك الشخصي والاجتماعي:**

1. التعاون: يعكر جو الصف باستمرار، وغير قادر على كبح تصرفاته.
2. الانتباه: لا يستطيع الانتباه لفترات طويلة، يتشتت ذهنه بسهولة.
3. التنظيم: غير منتظم، لا يبالي.

4. السلوك في المواقف الجديدة: (الحفلات، الرحلات، تغير الروتين)، ينفعل ولا يستطيع كبح جماح نفسه.
5. التقبل الاجتماعي: يتجنبه الآخرون.
6. تحمل المسؤولية: يرفض تحمل المسؤولية ولا يبادر أبداً بأي نشاط.
7. إنجاز الواجبات: لا يكمل واجباته أبداً حتى مع التوجيه.
8. اللباقة: لا يكترث بمشاعر الآخرين (أبو نيان، 2007).

**4.2.2 الخصائص التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:**

إن أهم الخصائص التعليمية لهؤلاء الأطفال في المجال الأكاديمي، تنحصر في القراءة والحساب، بالنسبة للقراءة فإها تشمل عادات القراءة الخاطئة والاستيعاب القرائي، ومعرفة الكلمات وقد يصاحب القراءة سلوك نمطي مثل هز الرأس، وحركات تدل على تأثر الطفل مثل فرد اليدين أو الأصابع بالاضافة الى عدم الرغبة في القراءة وعدم معرفته في المكان الذي وصل إليه في القراءة، وإعادة المادة التي قرأها، أما في مجال إستيعاب القراءة فإن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تذكر الفكر الرئيسية في القطعة أو تسلسل أحداثها أما بالنسبة لمشكلاتهم في التعرف على الكلمات فتتمثل بحذف بعض الكلمات أو اضافتها أو استبدالها باخرى أو لفظها بشكل خاطئ. أما في مجال الحساب فانه تعوزهم القدرة على تصنيف الأشياء حسب الحجم أو عمل مزاوجة بين الأشياء، كأن يفرق الطفل بين الحجم الكبير والحجم الصغير وهم لا يفهمون لغة الحساب، علاوة على تقديم اجابات حسابية عشوائية وليست منطقية أو منظمة لذلك فهؤلاء الطلبة بحاجة الى تطوير طرائق تدريسية خاصة بهم تشتمل على القراءة والكتابة والحساب والانتباه والتذكر والتفكير، ويمكن أن يتلقى هؤلاء الأطفال التدريب في صف خاص في مدرسة عادية (غرفة المصادر) (العزة، 2007).

### 5.2.2 أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم

ان البرامج التربوية الخاصة تتبنى برامج تصحيحية تهدف الى تجاوز هذه الصعوبات وذلك عن طريق التدريب، وتعتمد البرامج التعويضية لتقدم للطفل وسائل بديلة للتكيف مع هذه الصعوبة، وقد يتضمن ذلك تعديل محتوى التدريس أو تبني أهدافاً تعليميةفاعلة وتغيير غير المناسب وتغيير البيئة التعليمية للأطفال وتجدر الإشارة إلى الحقائق التالية (العزة، 2007):

1. ليس هناك طريقة ما أو شكل تعليمي يناسب جميع طلبة صعوبات التعلم في غرفة الصف.
2. يجب تنويع البدائل التربوية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
3. اتجاه المعلم نحو ذوي صعوبات التعلم يؤثر على اساليب التدريس وسياساته.

كما قد تحد الإعاقة من قدرة الطالب على التعلم من خلال طرائق التدريس العادية، مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة، إن طريقة التدريس: هي الكيفية التي يتم بها تعليم المحتوى للطلبة، وفيما يلي بعض الأساليب المتبعة:

1. التدريس المباشر (Direct teaching): ويقوم على الخطوات التالية (مصطفى، 2005):

1) وضع أهداف محددة واضحة ليعمل الطلاب على تحقيقها.
2) صياغة وترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة.
3) إتاحة الفرص لإكتساب المهارات الجديدة.
4) تقويم وتقديم التغذية المرتدة الفورية لتصحيح المسار التعليمي للتلميذ أولاً بأول.

2. التعلم الإيجابي أو الفعال (Positive or effective learning): ويستند الى الاجراءات التالية:

1) تشجيع التعلم التفاعلي بين التلميذ والبيئة ومادة التعليم.
2) الاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة.
3) إعداد الطالب ذهنياً وفكرياً ودافعياً في عملية التعلم.

3. أسلوب النظم (Systems approach):

وهو نشاط تعليمي يشكل نطاقاً له مكوناته وعناصره وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة وهو يتألف من أربعة أجزاء:

1) المدخلات Inputs
2) العمليات Processes
3) المخرجات Outputs
4) التغذية الراجعة FeedBack

وبكل هذه النقاط السالفة الذكر نجد أن مدارسنا بحق وبكل ما أوتيت من جهد وعزم ترقى كل يوم عن الآخر بتكاتف الجهود وتضافرها مسئولين ومعلمين وأولياء أمور جميعهم نحو تحقيق هذه الأهداف السامية التي يمكن من خلالها تأهيل أجيال المستقبل لمنحهم وسام خدمة هذا الوطن الذي يقدم الكثير من أجل الوصول بالطالب إلى أرقى مستويات العلم والمعرفة.

**6.2.2 التدخل التربوي**:

من الضروري أن يكون لدى ولي الأمر علم بخطوات التدخل التربوي التي تتم داخل المدرسة وتبدأ عملية التحويل عادة من خلال الخطوات التالية (القبالي، 2006):

**أولاً**: يقوم المعلم المصدري بتوزيع إستبانة على معلمي الفصول "اللغة العربية والرياضيات"، تضم هذه الاستبانة صفات ومؤشرات على صعوبات التعلم، يقوم معلم الفصل بتسجيل الطلبة الذين تنطبق عليهم هذه الصفات أو بعضها ومن ثم تسليمها للمعلم المصدري.

**ثانياً**: يقوم المعلم المصدري بتوجيه كتاب الموافقة لولي أمر الطالب الذي انطبقت عليه الصفات السابقة وهذه الموافقة تعتبر الأساس في عملية التقييم وتعرف بالناحية القانونية حيث بدونها لا يمكن إجراء عملية التشخيص للطفل، فولي الأمر هو الذي يقرر بشكل قاطع إن كان بالإمكان تحويل الطفل لإجراء التقويم له أو عدم الموافقة، ولا تعتبر هذه الموافقة في حالة موافقة ولي الأمر

بأن الطفل لديه صعوبة تعليمية. فهي مجرد ضوء أخضر لإجراء عملية التقييم التي على ضوء نتائجها يمكن تصنيف الطفل. وفي حالة عدم موافقة ولي الأمر على التشخيص لا يمكننا إجباره على ذلك، ويجب استثناء هذا الطفل من قوائم التشخيص مباشرة.

**ثالثاً**: يقوم المعلم المصدري بإجراء الاختبارات التشخيصية للطلبة الذين وافق أولياء أمورهم على تشخيصهم، على أن يتم إعلام ولي الأمر بنتيجة الاختبار في أسرع وقت ممكن.

**رابعاً**: بعد أن يتم تصنيف الطفل بأنه من فئة صعوبات التعلم يقوم المعلم المصدري بإرسال قائمة المقابلة الأسرية لولي الأمر ومن الأفضل أن تقوم الأم بتعبئة هذه الاستبانة إما عن طريق المقابلة الشخصية للمعلم المصدري أو عن طريق المراسلة.

**خامساً**: يقوم المعلم المصدري بإعداد خطة تربوية فردية لكل حالة على حدة إطلاع ولي الأمر عليها، بحيث تكون واضحة تماماً من حيث التوقيت والمراجعة والأساليب والأنشطة المستخدمة فيها، وإعلام ولي الأمر بتقدم الطفل بالتعاون مع معلم الفصل.

**سادساً**: يقوم المعلم المصدري في نهاية الخطة الفردية بكتابة تقرير نهائي يبين مدى التحسن والتقدم لوضع الطفل التربوي، ويجب أن يعرف ولي الأمر بأنه عنصر أساسي وأصيل في عملية التشخيص والعلاج.

### 7.2.2 دور معلم صعوبات التعلم:

إن ما يقوم به معلم ذوي صعوبات التعلم ليس سحراً أو شيئاً غامضاً، بل هو عبارة عن أساليب تعليمية جديدة، ووسائل موجهة للنماذج التعليمية بشكل مدروس إذا ما أتيحت لك الفرصة لملاحظة فصل خاص بذوي صعوبات التعلم، فسوف تكتشف ما يلي (القبالي، 2006"، "العزة، 2007):

1. عدداً منخفضاً من الأطفال، فالتعليمات الصادرة من المعلم تكون لمجموعات صغيرة وأحياناً تكون فردية لكل طفل على حدة.

2. تخصيص التعليمات فكل طفل وفقاً لمهارته تكون التعليمات الصادرة له، ولا تعتمد على تتابع الكتاب المدرسي صفحة بصفحة، فالمعلم يطابق التعليمات والأدوات المستخدمة مع احتياجات الطفل.
3. الرجوع مع الطفل سنتين دراسيتين أو أكثر يعتمد ذلك على نتائج التشخيص والاختبارات والتدرج معه في التعليم حتى يصل إلى مستوى ممن هم في مثل سنه وصفه.
4. معرفة نموذج التعلم المناسب للطفل، فالمعلم المصدري يعلم أن الأطفال يتعلمون بطرق مختلفة، ويحاول أن يطابق تعليماته مع الطريقة المناسبة لكل حالة "طفل".
5. التأكد من مقدرة الطفل على النجاح، فالمعلم عندما يقسم المهام ويعطي تعليماته خطوة بخطوة فهو بهذا يضمن نجاح الطفل في التعلم.
6. مستوى عال من التنظيم، العمل منظم بشكل كبير بحيث يعرف الطفل ما سوف يقوم به من أعمال، وبالتالي يبتعد المعلم عن عنصر المفاجأة الذي لا يناسب الكثير من ذوي صعوبات التعلم، والفصل بحد ذاته منظم، بحيث يساعد على تأدية الأنشطة المطلوبة.
7. استخدام حواس متعددة لتعلم الطفل، يستخدم المعلم مجموعة من الحواس المختلفة كالبصر والنظر، اللمس....إلخ، فالكلمة يقرأها المعلم ويستمع لها الطفل ويلفظها ويمرر يده على قطعة الورق التي رسمت عليها الكلمة بشكل بارز، تمشياً مع القاعدة التربوية القائلة، يتناسب التعلم طردياً مع عدد الحواس المستخدمة.
8. تعطي التعليمات ببطء وتكرار، المفاهيم والمهارات المطلوبة تعطى للطفل وتكرر عليه مراراً وتكراراً للتأكد من وصولها إليه.
9. تقييم دائم ومستمر للطفل، وذلك للتأكد من تعلمه المهارات وتقدير نقاط القصور لتدعيمها قبل الانتقال لغيرها من المهارات.

10. استخدام نظام التشجيع المستمر "التعزيز"، يستخدم المعلم أساليب التشجيع المختلفة لتحفيز الطفل على النجاح وهنا يقوم المعلم باستخدام اساليب التعزيز المختلفة المعنوية والمادية.
11. التعليمات الموجهة في المهارات الاجتماعية بعض الاطفال يحتاج إلى تعليمات موجهة بشكل مباشر ليقيم علاقة فعالة مع غيرة.
12. ملاحظة السلوك بشكل مستمر وتعديل السلوك الخاطئ بالأساليب التربوية المناسبة لكل موقف تعليمي ومباشر مع تعريف الطفل بما أخطأ به وكيفية تجاوز هذا السلوك مع توفير السلوك الصواب البديل بشكل مباشر وواضح. إذ لا يكفي الإشارة إلى الخطأ دون توفير البديل الصواب.
13. الاتصال الدائم بالأهل وإطلاعهم على كل تقدم للطفل، لتتكامل عملية التعزيز بينهما وبين معلم الفصل والعمل على تحفيز الطفل بشكل دائم والابتعاد عن الإحباط.
14. العمل على سرية المعلومات والاحتفاظ بها في ملف خاص بكل طفل، ويمكن لولي الأمر الإطلاع على تلك المعلومات إلا من قبل المختصين وأعضاء فريق غرفة المصادر.

### 3.2 دافعية الإنجاز (Achievement Motivation):

اهتم علماء النفس بدراسة السلوك الإنساني بغية فهمه وتفسيره وربطه بمتغيراته النفسية، فوضعوا قوائم للحاجات والدوافع لدى الإنسان على أساس أنها محركات تقف وراء سلوكه، ويمكن تفسير هذا السلوك في ضوء دافعية الإنسان وأن أداءه مرهون بنوع دافعيته ودرجتها، ويرجع إهتمام علماء النفس بالدافعية بإعتبارها أحد العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان وتفرض عليه سلوكاً معيناً ولعلاقتها بنشاطه وفاعليته، وفي هذا الصدد يعتبر الدافع للانجاز من الدوافع النفسية المهمة التي تكون شخصية الإنسان وتحدد ما سيكون عليه أداءه، وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخلية بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة، ويمثل على ذلك بدافع الجوع، والعطش، والجنس، والتخلص من الألم، والمحافظة على حرارة

الجسم. أما الدوافع المتعلمة أو المكتسبة فإنها تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، المدرسة، الحيّ، مع الأصدقاء، وباقي مؤسسات التنشئة الأخرى، وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما. ومن الأمثلة عليها: الحاجة إلى التحصيل، والحاجة للصداقة، الحاجة للسيطرة والتسلط، والحاجة إلى العمل الناجح (Tomlinson, 1999).

وتعتبر بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة بارزة في دراسة موضع الدافعية عموما ودافعية الإنجاز خصوصا وشكلت الدافعية ملتقى اهتمام العديد من الباحثين في علم النفس على وجه العموم وعلم النفس الدوافع على وجه الخصوص (منسي، 1998).

وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات، أو في أي نوع من أنواع السلوك التي تخضع لعوامل التدريب (الشرقاوي، 2001).

حاول البعض من الباحثين التمييز بين الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التطبيق الفعلي فإن هو الدافعية، وبالرغم من محاولة التمييز هذه إلا انه لا يوجد مبرراً لها، فالمفهومان مرادفان لبعضهما البعض فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وكلمة الدافعية (Motivation) لها جذور في الكلمة اللاتينية (Movere) تعني يدفع أو يحرك في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك (خليفة، 2000).

فالدافع هو حالة توتر أو استعداد دخلي يسهم في توجيه السلوك نحـــو غايـــة أو هدف معين (الغامدي، 2009).

ويعود الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز لما لها من أهمية في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد

الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومما يحقق من أهداف، ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة، 2000).

وتتمثل دافعية الإنجاز في رغبة الفرد بالقيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتمثل هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والميل للعمل بشكل مستقل، ومواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدلاً من المهمات التي تنطوي على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبير جداً، ويسعى التربويون إلى أن يكون الطالب مدفوعاً داخلياً إلى المدرسة، وفي هذه الحالة لا يحتاج إلى عوامل خارجية لإستثارته، كالإجراءات التي يتبعها الآباء، والمعلمون لحث أبنائهم على الإنخراط في النشاطات التعليمية، لأنه سيقوم بذلك من تلقاء نفسه، ويمكن بناء على ذلك افتراض تحسن مستوى تحصيله (Houston, 2005).

وتعددت جهود الكثير من العلماء في البحث في موضوع الدافعية، ونتج عن ذلك العديد من التعريفات والمفاهيم المتعلقة بها ومن هذه التعريفات:

حيث يرى (راجح، 1999) أن الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية تستثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

يعرّف الدافع على أنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية .(Petri & Govern, 2004)

ويعرف (الأعسر، وقشقوش، وسلامه، 1994) الدافع بأنه حالة فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في إتجاه معين وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن أي أن الكائن الحي يعمل على إزالة الظروف المثيرة واشباع الدافع الذي يحركه.

ويعرف (باهي وشلبي، 2000) الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على إستثارته ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق

اختيار الإستجابة المفيدة وظيفياً في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية ووضع الإستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الإستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين.

ولا بد من التمييز بين مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل (الحاجة، الباعث، الحافز):

**1.3.2 الحاجة** :

الأصل في الحاجة أنها حالة من النقص أو العوز والافتقار تقترن بنوع من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان هذا النقص مادياً أو معنوياً، داخلياً أو خارجياً (جمجوم، 2002).

وبناءً على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خليفة، 2000).

**2.3.2 الحافز**:

الحافز يشير إلى "العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك. ويرادف البعض بين مفهوم الدافع ومفهوم الحافز على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط (خليفة، 2000).

**3.3.2 الباعث** :

يعرف فيناك (Vinacke) الباعث بأنه " يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على إبقاء فسيولوجية أو اجتماعية وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، فيعد

النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز " وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) (خليفة، 2000).

**4.2 تصنيف الدوافع**:

تصنف الدوافع إلى تجاهين رئيسيين ويتفرع منهما إتجاهات أخرى: (الداهري، 2000).

**أولاً**: إتجاه ويقوم على أساس يدرك الإنسان للدافع المسبب له ويضم نوعين من الدوافع:

1. الدوافع الشعورية (conscious Motivation): وهي التي يمكن للشخص إداركها ويعي ما وارء سلوكه وعلى هذا الأساس فكل الدوافع التي تتبع من الاتجاه الأول في هذا التصنيف هي دوافع شعورية.

الدوافع اللا شعورية (Unconscious Motivation): وهذه الدوافع هي التي تتسبب في سلوكيات لا يعي الشخص مصدراً لها أو سببا لحدوثها.

**ثانياً**: إتجاه يقوم على أساس الحاجة ويضم ثلاثة أنماط من الدوافع وهي:

1. الدوافع الفسيولوجية (physiological Motivation): وهي التي منشؤها حاجات فسيولوجية فطرية ضرورية لحفظ الذات وبقاء النوع كالحاجة للماء والطعام والهواء.
2. دوافع الاستثارة الحسية (sensory excitation Motivation): وهي التي تنشأ عن حاجة فطرية لدى الكائن الحي إلى قدر معين من الاستثارة الحسية أو التنشيط، فمثلا وجود الإنسان في حالة من الشعور بالوحدة يثير فيه الملل ويدفعه ذلك إلى القيام ببعض السلوكيات أو النشاط كزيارة أحد الأصدقاء (نشاط اجتماعي).

3. الدوافع النفسية الاجتماعية (Bsycho-Social Motivation): وهي التي تنشأ أساسا عن حاجات نفسية واجتماعية ويلعب المستوى التعليمي والثقافي ومعايير المجتمع دوار كبيرا في استثارتها وتوجيه إشباعها.

### 5.2 نظريات الدافعية (Motivation theories):

حاولت بعض النظريات تفسير الدافعية وفي مايلي نبذة عن بعض هذه النظريات التي فسرت الدافعية:

#### 1.5.2 النظرية السلوكية (Behavioral theory):

يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية تنشأ عند الفرد بسبب مثيرات داخلية أو خارجية بحيث يصدر الفرد سلوكا استجابة لهذه المثيرات إذ يرى" ثورنديك (Thorndike) (1996) بأن السلوك يحركه باعث له ثلاث وظائف: الأول يمد السلوك بشحنة " محركة يبعث فيه النشاط والثاني أنه ينتقي استجابات معينة تؤدي إلى الإثابة، والثالث يوجه إلى الهدف الذي يبعده عن العقاب، والإثابة في هذه الحالة تهيئ الفرد بواسطة استعداد عصبي لربط الاستجابة بالموقف وجعلها تتكرر في المواقف المشابهة وعليه فإن المنظور يقوم على أساس أن الارتباطات بين المثير والاستجابة هي التي تقوم بالوظيفة الإستثارية، والتوجيهية للباعث (الفرماوي، 2004).

#### 2.5.2 النظرية الإنسانية (Humanity theory):

تعود معظم مفاهيم هذه النظرية إلى " ماسلو " (Maslow, 1970) والتي جاءت رداً على نظرية التحليل النفسي واعتراضاً على النظرية السلوكية، بحيث يرى" ماسلو " أن الدوافع تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع والحاجات لدى الإنسان كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية.

### 3.5.2 النظرية المعرفية (Cognitive theory):

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي فسرت الدافعية، حيث ترى أن الأفراد يستجيبون للمثيرات في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على المثيرات وترى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للمثيرات تحدد طبيعة السلوك (نشواتي، 1998).

حيث يركز المعرفيون على المعارف التي يكتسبها الفرد والتأكيد على كيفية فهم الأحداث من خلال الإدراك والتفكير الذي يؤثر على سلوكه في مختلف المواقف. وتؤكد هذه النظرية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرلدة حرة تسمح له باتخاذ قرارات واعية في انتهاج السلوك الملائم للمواقف (الزغول، 2004).

### 6.2 دافعية الإنجاز:

تعد دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية، وأيضا في مجال التحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، لما له من أهمية بالغة في فهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (الصافي، 2001).

ويعود الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز لما لها من أهمية في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومما يحقق من أهداف، ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة، 2000).

ويعود استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ألفرد أدلر (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وكورت ليفن (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله مفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام موراى (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهمًا من مكونات الشخصية (خليفة، 2000).

وتسهم دافعية الإنجاز في تسهيل الفهم لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه (Petri & Govern, 2004).

وقد أخذ مفهوم الدافعية للإنجاز في الانتشار منذ بداية الخمسينيات من خلال الأبحاث الكثيرة التي قام بها كل من " McClelland " و" Atkinson " وعدد كبير من الدارسين منذ 1953 (عبدالله، 1998).

كما يرى فرنون (Vernon) أن دافعية الإنجاز " ترتبط بأهداف متجددة، ويتضمن السلوك المنجز بشكل عام النشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من التفوق والامتياز، كما يتضمن منافسة الآخرين والتغلب عليهم وتخطيهم في كل عمل ونشاط (الزهراني، 1994).

وعرف موراي (Murray, 1975) دافعية الإنجاز بأنها تحقيق الفرد لشيء صعب، أو التمكين منه، أو السيطرة عليه، أو ينظم أشياء مادية، وأن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة أو تأكيد قدر ممكن من الاستقلال، أن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعًا، وأن يتفوق المرء على نفسه، أن ينافس الآخرين، وينبذهم، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب.

وعرفه (الحجي، 1996) بأنه دافع مكتسب من البيئة ويشمل مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف.

ويشير ماكليلاند (McClelland, 1998)، إلى أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

ويضيف بول (Ball, 1977)، أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بوحمامة، وعبدالرحيم، والشحومي، 2006).

وتؤثر دافعية الإنجاز العالية في تحفيز من يمتلكونها على مواجهة المشكلات والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب (Petri, & Govern, 2004).

وإن القوة الدافعة للانجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والاداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز –كما تقاس حاليا- وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (علاونة، 2004).

**1.6.2 تطور مفهوم دافعية الإنجاز:**

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الإتزان عندما يختلف، وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخلية بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة، أما الدوافع ذات المصادر الخارجية فإنها دوافع متعلمة أو مكتسبة تنتج من خلال عملية التنشئة الإجتماعية التي يتعرض لها الفرد، وتنمو وتتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب مثل التحصيل والحاجة إلى الأصدقاء (Tomlinson, 1999).

تنشأ الدافعية الداخلية عندما توجد لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما إما لأن هذا الفعل سوف يجلب اللذه أو الشعور بالسعادة، أو لأن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له. وأما نشأتها خارجياً فتحدث عندما يكون الفرد مجبراً على أداء شيء ما أو سلوك بطريقة معينة بسبب تأثير عوامل خارجية عليه مثل الحصول على ترقية أو مكافئة مالية (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

**2.6.2 أنواع دافعية الإنجاز:**

ميز كل فيروف وسميث (Verof & smith) بين نوعين من الدافعية في الإنجاز وهما:

1. دافعية الإنجاز الذاتية: وهي تتضمن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
2. دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين(خليفة، 2000).

ويذكر سميث أن كلا النوعين يؤثر في نفس الموقف ولكن بدرجة مختلفة وفقًا لسيادة أحدهما على الآخر في هذا الموقف.

وهناك عدة عوامل تؤثر في مستوى إنجاز الفرد أي أنها تساهم في رفع أو خفض مستوى الإنجاز لديه (حسن، 2003):

1. **الأسرة:**

تستطيع الأسرة التأثير على إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، إذ يشير ماكليلاند إلى أن الدفء الوالدي والأب غير المسيطر بالإضافة إلى معايير الوالدين هي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرد، حيث أن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع إحاطتهم بالدفء الوالدي وتهيئة المناخ النفسي المستقر في البيت، بعكس الأفراد المنخفضي الإنجاز حيث كان المناخ لديهم يتسم بالسيطرة والتسلط من جانب الأب، كما أن المناخ الأسري الذي تسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم قد يعرض الفرد للقلق والتوتر مما يؤدي إلى تعطيل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز.

2. **المؤسسات التربوية:**

وهي التي يقع على عاتقها تحديث المجتمع، حيث أنها مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية التي تسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإن أي تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات سيقلل من فاعليتها في المجتمع.

3. **الطبقة الإجتماعية:**

قسم الباحثون في ميدان الاقتصاد وعلم الاجتماع مستويات الطبقة الاجتماعية بناء على كمية الدخل للأسرة ومهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لها ونوعية المسكن ومنطقته وعدد الغرف والتسهيلات الثقافية الموجودة في البيت ووسائل الراحة وعدد أفراد الأسرة، وقد أشارت عدة دراسات أن دافعية الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية، حيث وجد أن الطبقة الميسورة الحال هي أكثر الطبقات توجهًا نحو الإنجاز وتحقيق النجاح والتفوق وبعكس ذلك الطبقة الدنيا والتي تركز على تحصيل الرزق.

4. **الثقافة السائدة:**

حيث أن هذه الثقافة بنظمها وأعرافها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكل سلوك الفرد بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظمة ودقة العمل واحترام الزمن ووفرة الإنتاج وتوفير الخدمات المطورة، أما الثقافة الأخرى التي لا تدعو إلى الإنجاز فينتشر فيها الفوضى وعدم

احترام الزمن والشحة في الإنتاج والهدر في الموارد وتدهور الخدمات وعدم مجاراة التطور.

### 3.6.2 النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز:

تناولت عدد من النظريات دافعية الإنجاز حيث تنوعت وتفاوتت في تفسيرها ومنها:

**نظرية هنري موراي (H.Murray Theory, 1938):**

تعتبر محاولات هنري موراي (Murray, 1975) أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به من فنيات قياس أو دراسة فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، وحدد مفهوم الحاجة على أنها تكوين فرضي يكمن وراء القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة. ويشير إلى أن الحاجة قد تستثار في بعض الأحيان مباشرة بواسطة عمليات داخلية من نوع معين (قد تكون جشوية الأصل غدوية أو تتعلق بسرير المخ تنشأ في سياق التابعات الحيوية)، ولكنها تستثار أكثر في حالة الاستعداد بواسطة حدوث أحد الضغوط الفعالة.

ويتضح من منظور موراي(Murray, 1975) للدافعية للإنجاز ما يلي:

1. التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، فسبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.
2. التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورًا فعالاً في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.
3. اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع.

وقد صاغ عدة عبارات دالة للإنجاز يرى إمكانية استخدامها في بناء الاستخبارات التي توضع لقياس دافعية الإنجاز والتي تتم على عدة جوانب منها: الانسياق وراء

الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، الإصرار. بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال.

**نظرية ماكليلاند (McClelland Theory, 1967):**

سار ماكليلاند خطى هنري موراي في تطوير نظرية الدافعية، ويطلق ماكليلاند على تصوره للدافعية (نموذج الاستثارة الانفعالية)، ويشير (قشقوش، ومنصور) إلى أن دافع الإنجاز يشغل مكانة هامة في نموذج ماكليلاند وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيًا وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوق وحيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل (قشقوش، ومنصور، 1989).

وهذه النظرية تشير إلى أن هناك ارتباطًا بين الخبرات السابقة وما يحقق الفرد من إنجازات، فإذا كانت الخبرات الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعًا لتحاشي الفشل (خليفة، 2000).

كما أوضح ماكليلاند (McClelland) أن النمو الاقتصادي للأمم يرتبط بالحاجة للإنجاز ارتباطًا قويًا، كما ثبت من الدراسات التي أجراها على عدة بلدان مختلفة أن 78 % من تلك البلدان التي قيمت الحاجة للإنجاز فيها بأنها مرتفعة أنجزت أفضل ما يتوقع من الناحية الاقتصادية، ويفسر ماكليلاند هذا بأن الفرد الذي يمتلك دافعًا عالياً للإنجاز سيكشف عن سلوك يتسم بالنشاط والحيوية والعزيمة، وهذا بدوره سيجعله يتصرف بطريقة تعزز النمو الاقتصادي (حسن، 2003).

ويرى ماكليلاند (McClelland) بأن العمل في المنظمة يوفر فرص الإشباع في ثلاث حاجات هي "ريجيو، 1999":

- الحاجة إلى الإنجاز:

وتعني أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى الإنجاز هم الذين يتوقون ويتطلعون إلى الأعمال التي تتضمن نوعًا من التحدي والصعوبة. فهم مدفوعون برغبة عارمة إلى التفوق في العمل وإلى حل المشكلات وإلى التميز في الأداء.

- الحاجة إلى السلطة:

وهي الحاجة إلى توجيه نشاطات الآخرين، وضبطها وإلى أن يكون الفرد صاحب نفوذ، فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجة إلى السلطة والمكانة مدفوعون إلى الحصول على النفوذ والمكانة أكثر من اهتمامهم بحل المشكلات، أو تحقيق أهداف معينة خاصة بالعمل.

- الحاجة إلى الإنتماء

بمعنى رغبة الفرد في أن يكون محبوبًا، أو مقبولا لدى الآخرين، ويبذل هؤلاء جهدًا لتكوين الصداقات والعلاقات الشخصية.

**نظرية أتكنسون (Atkinsion Theory, 1969):**

تميزت نظرية أتكنسون (Atkinsion) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن اتكنسون أكثر توجهًا معمليًا وتركيزًا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند. كما تميز اتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي (خليفة، 2000).

وأساس هذه النظرية قائم على أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين: (باهي وشلبي، 2000).

1. الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية :

أ- دافع النجاح : ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.

ب- توقع النجاح : ويمثل التنبؤ مستقبً لا بنتائج السلوك.

ج- القيمة الحافزة للنجاح : وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.

2. الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي:

أ- الدافع إلى تجنب الفشل.

ب- احتمال الفشل.

ج- القيمة الحافزة للفشل

د- Motivation=Value * Expectancy

الدافعية = التوقع X القيمة.

واهتم اتكنسون بسلوك المخاطرة والدافعية للإنجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك وهو يرى بأن الفرد الذي لديه استعداد عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة ومشجعة على ذلك (حسن، 2003).

**نظرية العزو (Attribution Theory):**

وضع برنارد واينر (Weiner) المشار إليه في (خليفة، 2000) نظرية العزو، وتعد هذه النظرية من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص. وتهتم هذه النظرية بكيفي إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة تؤثر على عمليات العزو والسلوك.

وركزت هذه النظرية على الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، ولكنها تتعامل مع هذين العنصرين باعتبارهما يتسمان بالمرونة والتبدل، لذا تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية تأثيرًا فيما يتصل بالدافعية خاصة أنها ميزت بين نوعين من عوامل النجاح أو الفشل وهما (باهي وشلبي، 2000):

أ- عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل.

ب- عوامل داخلية (تتعلق بالفرد) مثل الجهد والقدرة.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية في حين أن الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع إلى النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، وبالتالي فإن الأشخاص الذين تتوفر لديهم رغبة عالية من الدافع للنجاح يحاولون بذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق النجاح (خليفة، 2000).

ومن خصائص الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة :

يهتم الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالامتياز من أجل الامتياز ذاته وليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزًا يستثير تحديهم،

كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى (الأعسر، وقشقوش، وسلامه، 1994).

ويتميز كذلك بأنه يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية وينجز أشياء صعبة، وسرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت وأن ينافس ويتفوق على الآخرين، وبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به والعمل بمفرده نحو تحقيق هدف سامٍ ويستطيع معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار (المشعان، 1999).

ويميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح وهم أكثر ميلاً للتوصل إلى حلول في المواقف التي تحتاج حلاً لمشكلة ما كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع (الحارثي، 2003).

ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر الأخرى، وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل (المشعان، 1999).

أما الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

أما ذوي الإنجاز المنخفض لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودًا ومثابرة، وتتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافًا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدًا أو مشقة،

ويرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيرًا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين (المشعان، 1999).

**7.2 الدراسات السابقة:**

تم عرض الدراسات السابقة تبعاً لمتغيرات الدراسة والتسلسل التاريخي من الأقدم للأحدث، وهي كما يلي:

**1.7.2 الدراسات ذات العلاقة باتجاهات المعلمين نحو برامج صعوبات التعلم**

أجرى تود (Todd, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على الاتجاهات السائدة لدى المديرين والمعلمين وأولياء الأمور وعامة الناس في المكسيك عن دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية في المكسيك ومناقشة نموذج جديد لتقديم الخدمات لهذه الفئة، حيث تكونت العينة من مجموعة من أولياء الأمور، والمعلمين في غرف المصادر، ومديري المدارس، وقد أشارت النتائج إلى أهمية تقديم التعليم للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم على نطاق أوسع وفي أماكن مناسبة، كما أشارت النتائج إلى إمكانية تعديل المناهج التعليمية والمهام التعليمية وتوفير غرفة المصادر، ومعلمين مختصين للتعامل مع الطلبة المعاقين وتدريب معلمي الصفوف العادية والمختصين الآخرين للتعامل مع فئات التربية الخاصة.

وأجرى (كوك وبو، 2001) دراسة هدفت إلى البحث حول معلمي الطلبة المعاقين ومعلمي الطلبة العاديين من حيث بعض الخصائص الشخصية، والتي أجريت في أمريكا وتناولت المقارنة بين معلمي الطلبة المعاقين ومعلمي الطلبة العاديين من حيث بعض الخصائص الشخصية، وأظهرت الدراسة أن معلمي الطلبة المعاقين هم أصغر سنا بشكل عام، كذلك فإن 90% منهم من الإناث، وهم أقل خبرة من معلمي الطلبة العاديين، وليت لديهم مؤهلات علمية كاملة بالمقارنة مع معلمي الطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج أيضاً أن 37% من معلمي الطلبة المعاقين

أجابوا بأن لديهم الميل مرة أخرى ليصبحوا معلمين لأطفال معاقين، بينما أظهر البقية عدم وجود نفس الرغبة لديهم.

وهدفت دراسة (الشمايلة، 2005) الى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وكذلك تحديد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها، حيث صيغت على شكل مقياسين يقيس أحدهما درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، ويقيس الثاني درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن لهذه المعايير، وقد تم توزيع أدوات الدراسة على معلمي غرف المصادرفي الأردن حيث بلغت عينة الدراسة 311 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في كافة محافظات المملكة، موزعين على متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ادراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع الفقرات والأبعاد، وأن أكثر الفقرات أهمية هي المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية، كما أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل ودرجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية لدعم تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتعاون مع المعلم العادي.

كما أجرى (الدرويش، 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية الخاصة، وغطت عينة ممثلة من مدراء ومعلمين وأولياء أمور، وأظهرت الدراسة أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة ويفتقد إلى وظائف

إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة، وعدم اختيار العاملين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناءاً على معايير محددة، بالاضافة إلى عدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بالدمج، وأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلائم مع ظروف المعاقين، وضعف فرص التواصل والتفاعل بين المعاقين بأقرانهم العاديين، وعدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بالمعاقين، وضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة والتي تعني بالتربية الخاصة.

وسعت دراسة (شناعة، 2008) الى تقييم غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربوين، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي وطبقت على كامل المجتمع والتي تتضمن في أقسامها غرفة المصادر وتم تطوير استبانة خاصة بلغ عدد فقراتها (75) فقرة، وتوصلت الدراسة الي النتائج التالية: أن الدرجة الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات حول تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين كانت عالية حيث بلغت النسبة المئوية الكلية (78.02%)، وكانت درجة الذكور أعلى من الإناث، ولمن لديهم خبرة من (5-10) سنوات بنسبة (78.34%) وذو مؤهل علمي من مستوى دبلوم بلغت (29.79%) وأخيراً كانت الدرجة الكلية لمتوسط استجابات مديري المدارس بلغت (57.78%) وهي أعلى من متوسط استجابات معلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين.

وأجرت كوبرا (Chopra, 2008) دراسة هدفت الى التعرف على العوامل المؤثرة على اتجاهات معلمي المدارس الأساسية نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً، وتم استخدام مقياس اتجاهات المعلمين نحو الصفوف المدمجة، والتي تم تطويرها من قبل كيث لوكران (H-Keith Lochran).، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق

ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمي المدارس الأساسية نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية تعزى للنوع الاجتماعي، حيث تبين أن المعلمين الذكور أكثر إيجابيةً بالمقارنة مع الإناث، ولم تشر النتائج الى وجود فروق بين المعلمين الذين يمتلكون خبرةً تزيد عن (10) أعوام وبين أولئك الذين تقل خبراتهم عن (10) أعوام وذلك نحو التعليم المدمج.

وقامت الحمادي (Al-Ahmadi, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات واتجاهات المعلمين فيما يتعلق بدمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات في المدارس العادية في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (251) من معلمي القطاعين الخاص والعام، طبق عليهم استبانة الآراء المرتبطة بدمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات والصعوبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين فيما يتعلق بدمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات في المدارس العادية في المملكة العربية السعودية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي القطاعين التعليمي الخاص والعام في نحو دمج الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس السعودية المنتظمة. ولقد أشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود اختلاف وفروق ذات دلالة بين كل من المعلمين الذكور والإناث في التوجهات نحو دمج الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم، حيثُ أن المعلمين الذكور هم أكثر إيجابيةً في هذا السياق بالمقارنة مع المعلمات.

وأجرى (النجار، 2010) دراسة هدفت الى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وذلك على عينة بلغ (34) معلماً ومعلمة بمدينة مكة المكرمة، تم استخدام الصورة المعربة من اختبار ماسلك والذي قام بتطويره دواني والكيلاني وعليان (1989)، وتوصلت الدراسة إلى ان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم كانت عالية، كما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة وودكوك (Woodcock, 2013) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين المتدربين نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم معينة، وبلغت عينة الدراسة (652) معلماً من استراليا، تم استخدام استبانة مسحية من أجل جمع البيانات

لهذه الدراسة، واستبانة اتجاهات احتوت على (15) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي المدارس الأساسية المتدربين إيجابيةً نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم، ولم يكن هنالك فروق ذات دلالة بين اتجاهات المعلمين المتدربين الذكور والإناث نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وأجرى هوفمان (Hofman, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين وإدراكهم للكفاءة الذاتية نحو الطلبة الذين يعانون من الإعاقات والصعوبات بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ التعليم الأساسي المدمج، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم من (10) من المدارس المدمجة في دار السلام بتنزانيا، طبق عليهم استبانة من(50) فقرة، وكشفت نتائج إلى أن المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، حجم الصف، نوع الإعاقة والتدريب ضمن تعليم الحاجات الخاصة لم يرتبط كثيراً مع توجهات المعلمين والكفاءة الذاتية نحو التعليم المدمج. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين يواجههم الكثير من المشاكل في تطبيق التعليم المدمج، وبالتحديد في الإدارة والتعامل مع الطلبة الذين يعانون من إعاقات وصعوبات مختلفة، بالإضافة إلى نقص التجهيزات التعليمية، ونقص التدريب والبيئات السيئة والفقيرة التي تحصل فيها عملية التعلم. ولقد أشار تحليل الانحدار المتعدد بأن خبرة العمل ضمن التعليم المدمج ارتبطت كثيراً وبصورة إيجابية مع الاتجاهات نحو إدراج الطلبة الذين يعانون من صعوبات ضمن المسار التعليمي العام، كما أشار التحليل كذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يواجهون المزيد من المشاكل في تطبيق التعليم المدمج.

**ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز:**

أجرى بيلي (Bailey, 1999) دراسة هدفت إلى كشف الفروق في الطريقة التي يتناول بها الموظفون الأكاديميون التعليم والبحث على أساس خصائص نفسية فردية بيئية محددة. وبالذات أثر فاعلية الذات والدافعية في التعليم، شملت الدراسة جميع الموظفوين الأكاديميين العاملين في جامعة كوينزلاند باستراليا البالغ عددهم 106 موظف وأشارت النتائج الدراسة إلى أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من الدافعية وفاعلية الذات نحو البحث.

دراسة (طبشي، 2007) بعنوان "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز" وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة، وكذا معرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو مهنة ومستوى دافعيتهم للإنجاز، حيث شملت عينة الدراسة جميع طلبة المعهد البالغ عددهم 106 طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين الأولى استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث، والثانية اختبار الدافعية للإنجاز لهرمانز ترجمة فاروق عبدالفتاح موسى، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: اتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين ايجابية، مستوى دافعيتهم للإنجاز مرتفع، وقد اختلفت اتجاهات الطلبة ودافعيتهم للانجاز باختلاف الجنس بينما لم تختلف باختلاف المستوى الدراسي .

وفي دراسة تجريبية قام بها الهلول (2011) بعنوان "أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني" وهدفت إلى التعرف إلى أثر إستخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية (34) معلماً ومعلمة ومجموعة ضابطة (34) معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي بغزة، استخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز من إعداد (هيرمانز) للراشدين (تعريب عبدالفتاح 1991) وبرنامجاً تدريبياً من إعداده، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

دراسة (سمارة وسمارة وخير والسلامات، 2012) بعنوان"درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم" وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. تكونت عينة الدّراسة من (108) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم مقياس تقدير الذات الذي قام الباحثون ببنائه وتطويره، ومقياس دافعية الإنجاز المستخدم في دراسة (القادري، 2000). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم آان مرتفعاً؛ إذ حصل بعد "المظهر العام والهيئة الخارجية" على أقل متوسط حسابي، فيما حصل بعد "السلوك" على أعلى متوسط. آما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذاتهم تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. آما أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا آان مرتفعاً. آما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم.

**ثالثا: الدراسات التي ربطت بين متغيري الدراسة:**

قام ديان (Diane, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم الخاص والعام نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم ضمن الصفوف المدمجة وعلاقتها بالدافعية للأداء لديهم، وتم استخدام اداتين مسحيتين تم تعبئتهما من خلال شبكة الإنترنت، وهما: تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمن الصفوف العامة، والآراء المعدلة بالنسبة إلى دمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات التعلمية، وتكونت عينة الدراسة من (63) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط ايجابي بين دافع الأداء واتجاهات المعلمين نحو تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبة العلم في الصفوف التعليمية العامة.

وسعت دراسة كليم (Klehm, 2013) إلى تحليل الاتجاهات ضمن الممارسات والاتجاهات التي قد تؤثر على التجربة التعليمية والإنجاز للعديد من الطلبة الذين يعانون وجود الإعاقات، وتكونت العينة من (218) من المعلمين في المدارس الخاصة والعامة على المستوى المدرس المتوسط بأيسلندا. تم استخدام الاستبانة المسحية لاتجاهات المعلمين حول الطلبة الذين يعانون من الإعاقة،

بالإضافة إلى الممارسات التعليمية لدى المعلمين. وتبين من نتائج الدراسة بأن اتجاهات المعلمين نحو قدرة الطلبة ذوي الإعاقات للاستفادة من التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين بأن اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الذي يعانون من الإعاقات على تعلم وتحقيق تفكير ذو مستوى أعلى تتنبأ بنتائج الإنجاز الفعَّال بالنسبة إلى الطلبة الذين يعانون من الإعاقة.

وأجرى (الحشاش، 2013) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الانجاز والتحصيل المعرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالبة من طالبات صعوبات التعلم اللواتي يعانين من صعوبات في اللغة العربية من مدرسة أم المنذر الابتدائية للبنات في منطقة الفروانية التعليمية، وتم تعيين الطالبات عشوائياً في مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (16) طالبة، وأخرى ضابطة (15) طالبة. ولإختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق مقياس تورنس الشكلي (أ) للتفكير الابداعي، وتم تطوير مقياس دافعية الإنجاز، واختبار التحصيل المعرفي لقياس مهارات الكتابة في اللغة العربية، بالاضافة إلى بناء البرنامج التعليمي المستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار، واستخرجت دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: وجود علاقة ذات دلالة احصائية للبرنامج التعليمي المستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجود علاقة ذات دلالة احصائية للبرنامج التعليمي المستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار في تنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتوصي الدراسة بتطبيق البرنامج التعليمي المستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار والذي تم بناؤه على طلبة صعوبات التعلم في دولة الكويت.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

بمتابعة الدراسات السابقة يلاحظ بأن منها ما تناول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم كدراسة الحمادي (Al-Ahmadi, 2009) والتي حاولت التعرف على اتجاهات المعلمين فيما يتعلق بدمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات في المدارس المنتظمة في المملكة العربية السعودية، ودراسة وودكوك (Woodcock, 2013)

إلى التعرف على اتجاهات المعلمين المتدربين نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم معينة، وتطرقت دراسات أخرى للبحث في العوامل المؤثرة على اتجاهات معلمي المدارس الأساسية نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية كدراسة كوبرا (Chopra, 2008) وهوفمان (Hofman, 2014).

وفيما يتعلق بدافع الانجاز فلم تتوفر دراسات بحثت في مستوى دافعية الانجاز لدى هذه الفئة من المعلمين.

أما بالنسبة للدراسات التي بحثت في العلاقة بين كلا المتغيرين، وتقترب من الدراسة الحالية هي دراسة ديان (Diane, 2009) والتي سعت إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم الخاص والعام نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم (LD) ضمن الصفوف المدمجة وعلاقتها بدافع الاداء لديهم.

كما يلاحظ بأن الدراسات السابقة قد تباينت في نتائجها من حيث مستوى الاتجاهات لدى معلمي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة وودكوك (Woodcock, 2013) ودراسة الحمادي (Al-Ahmadi, 2009)، بالإضافة الى تباين نتائجها فيما يتعلق بدلالة الفروق لمتغير الخبرة كدراسة كوبرا (Chopra, 2008).

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باعتبارها دراسة تخصصت في ربط متغيرين وهما إتجاهات معلمي صعوبات التعلم ودافعية الإنجاز، وخاصة لدى فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بحيث تعتبر الدراسة من الدراسات الحديثة من نوعها على حد علم الباحث التي تبحث في هذا المجال لدى عينة من طلاب محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية، ونظراً لأهمية بحث هذا المجال وحاجة البيئة السعودية، فقد تم بحث الدراسة الحالية لمعرفة إتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم، واستخدمت الدراسة أدوات قياس يستفاد منها في الدراسات الأخرى.

## الفصل الثالث

## المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وادوات الدراسة.

### 1.3 منهج الدراسة

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي اضافة الى الارتباطي، وقد استخدم هذا المنهج لاستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ويعرف المنهج الوصفي بأنه ذو مظلة واسعة ومرنه قد تتضمن عددا من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات الميدانية وغيرها، ويقوم المنهج على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها، ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها، ويعتمد هذا المنهج على تفسير الوضع القائم، وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات، كما يتعدى هذا المنهج مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة الى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياس واستخلاص النتائج منها(الرفاعي، 2007: 129؛ مرسي، 1986: 96).

### 2.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم في مدارس محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (167) معلماً" حسب احصائيات إدارة تعليم محافظة ينبع للعام الدراسي 2016/2015م.

### 3.3 عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة بالمسح الشامل على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (167) معلماً، تم عشوائياً بسيطة إخراج (30) معلماً للعينة الاستطلاعية، وبهذا بقي (137) معلماً، حيث تم توزيع (137) استبانة على معلمي صعوبات التعلم بمدارس محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية، وتم استرجاع (136) استبانة من الاستبانات الموزعة، بفقدان استبانة واحدة، وتم استبعاد (3) استبانات لعدم صلاحيتها لأغراض

التحليل الإحصائي -بسبب عدم اكتمال البيانات-، فتمثلت العينة النهائية بـــ (133) معلماً شكلوا ما نسبته (79.6%) من مجتمع الدراسة، والجدول(1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة:

**الجدول (1)**

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

| المتغير | | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المؤهل العملي | بكالوريوس | 98 | %73.7 |
| | دراسات عليا | 35 | %26.3 |
| | **المجموع** | **133** | **%100** |
| سنوات الخبرة | 1-5 سنوات | 44 | %33.1 |
| | 6-10 سنوات | 51 | %38.3 |
| | 11 سنة فما فوق | 38 | %28.6 |
| | **المجموع** | **133** | **%100** |

### 4.3 أدوات الدراسة

لتحقيق الاهداف المتعلقة بالدراسة تم استخدام المقاييس التالية:

**أولاً: - مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم:**

قام الباحث ببناء المقياس، حيث تم حصر عدد من المقاييس في الدراسات الأجنبية والعربية الخاصة باتجاهات المعلمين نحو البرامج التعليمية، واختيار الأنسب من فقراتها في مجال اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم.

**صدق مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم:**

قام الباحث ببناء فقرات مقياس (اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم) وذلك من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة والأدب التربوي للحصول على أهم الفقرات وترجمتها وتضمينها فقرات المقياس.

**الصدق الظاهري**: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس المكون من (33) فقرة فـــي صورته الأولية ملحق (أ) من خلال عرض المقياس على(11) من أساتذة الجامعـــات الأردنية والسعودية المتخصصين في هذا المجال، حيث طلب منهم الحكم على مدى

انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وصياغتها اللغوية، وإبداء ما يرونه مناسباً، وقد استند إلى نسبة اتفاق (80%) من المحكمين للإبقاء على الفقرات، وبناءً على رأي المحكمين تم حذف الفقرات ذات الأرقام(15، 16، 25، 26، 32، 33)، من المقياس بصورته الأولية فأصبح المقياس وبصورته النهائية يتكون من (27) فقرة ملحق(ب)" موزعة ضمن ثلاثة أبعاد هي (البعد المعرفي، والبعد السلوكي، والبعد الإنفعالي):

1- البعد المعرفي يتكون من الفقرات (3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 17، 19، 20، 21، 22، 23، 26).

2- البعد السلوكي يتكون من الفقرات (1، 2، 11، 13، 14، 18، 27).

3- البعد الإنفعالي يتكون من الفقرات (5، 12، 15، 16، 24، 25).

**صدق البناء الداخلي**: تم التحقق من دلالات صدق المقياس بصورته النهائية باستخدام صدق البناء الداخلي، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك على عينة استطلاعية (ن=30) معلماً اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$)، ويبين ذلك الجدول(2).

**جدول(2)**

**معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة ومجموع الدرجات على البعد الذي تنتمي إليه لمقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم للاستبانة**

| رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| البعد المعرفي | | البعد السلوكي | | البعد الانفعالي | |
| 3 | .596** | 1 | .364* | 5 | .628** |
| 4 | .471** | 2 | .495** | 12 | .453* |
| 6 | .708** | 11 | .382* | 15 | .705** |
| 7 | .552** | 13 | .397* | 16 | .386* |
| 8 | .626** | 14 | .738** | 24 | .799** |
| 9 | .451* | 18 | .447* | 25 | .572** |
| 10 | .500** | 27 | .605** | | |
| 17 | .415* | | | | |
| 19 | .430* | | | | |
| 20 | .576** | | | | |
| 21 | .575** | | | | |
| 22 | .474** | | | | |
| 23 | .366* | | | | |
| 26 | .597** | | | | |

** **تعني دالة عند مستوى($0.01\geq\alpha$)**

* **تعني دالة عند مستوى($0.05\geq\alpha$)**

يتبين من الجدول(2) بأنه تحقق لمقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم دلالات صدق اتساق داخلي مناسبة وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى($0.05\geq\alpha$)، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الطالب على كل بعد فرعي من أبعاد المقياس والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (3) يبين ذلك:

**جدول(3)**

معامل ارتباط بيرسون بين درجة الطالب على كل بعد فرعي من أبعاد اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم والدرجة الكلية

| البعد | الكلي |
|---|---|
| الاتجاه المعرفي | .675** |
| الاتجاه السلوكي | .438** |
| الاتجاه الإنفعالي | .759** |

يتضح من الجدول(3) بأن معاملات الارتباط بين درجة الطالب على كل بعد فرعي من أبعاد اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم والدرجة الكلية، تراوحت بين (759.-438.)

**ثبات مقياس إتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم:**

ولحساب ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الأختبار (Test-Retest) لمقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تم تطبيقه مرتين على عينة مكونة من (30) من معلمي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة، بفارق زمني (10) أيام بين المرتين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس واستخدام معامل كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات الأداة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (4) يبين معاملات الثبات للمقياس.

**جدول (4)**

**معاملات ثبات الأداة بطريقة الاعادة وباستخدام معامل كرونباخ ألفا لمقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم**

| البعد | الثبات بالإعادة | الثبات بمعامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| **الاتجاه المعرفي** | **0.78** | **0.82** |
| **الاتجاه السلوكي** | **0.77** | **0.84** |
| **الاتجاه الإنفعالي** | **0.70** | **0.77** |
| **المقياس ككل** | 0.86 | 0.88 |

يتضح من الجدول (4) بان معاملات ثبات الاعادة باستخدام Pearson Correlation بلغت (0.86)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا (0.88)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات ومعاملات استقرار مناسبة.

**تصحيح مقياس إتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم:**

يتكون المقياس من (27) فقرة موزع على ثلاثة أبعاد (المعرفي، والسلوكي والإنفعالي)، جميعها إيجابية ما عدا الفقرة (15) سلبية والتي تأتي في البعد الإنفعالي،

وتم استخدام تدريج ليكرت الخماسي للاستجابة عن الفقرات وقد تم إعطاء الدرجات على استجابة الأفراد على المقياس كالتالي:

| **موافق بشدة** | **موافق** | **محايد** | **غير موافق** | **غير موافق بشدة** |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

أما الفقرة السلبية في البعد الإنفعالي وهي الفقرة (15) وقد تم إعطاء الدرجات على استجابة الأفراد على الفقرة السلبية كالتالي:

| **موافق بشدة** | **موافق** | **محايد** | **غير موافق** | **غير موافق بشدة** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

وقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على متوسطات استجابات الأفراد عن الفقرات: (3.68-فما فوق: مرتفع)، (2.34-3.67: متوسط)، (2.33- فما دون: منخفض). وفقاً للمعادلة التالية:

**القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:**

$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة

- وبذلك يكون المستوى المنخفض 1 + 1.33 = 2.33
- ويكون المستوى اكبر من 2.34+ 1.33= 3.67
- ويكون المستوى اكبر من 3.68- 5

**2- اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين A Questionnair Measure of Achievement Motivation**

حيث أعد هذا الاختبار هيرمانز (Hermans) عام (1970) حيث استخدم في صياغة عبارات المقياس الخصائص التي تميز مرتفعي التحصيل من منخفضي التحصيل وتشمل هذه الصفات: مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل (موسى، 1991).

ويتكون الاختبار من (28) فقرة اختيار من متعدد تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يلي (18) فقرة منها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) على الترتيب، أما

الفقرات المدرجة تنازلياً في إيجابيتها وعددها (19) فتعطى العبارات الدرجات (5 – 4 – 3- 2- 1) على الترتيب وبهذا فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على الاختبار (130) وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (28) درجة. ويشير (موسى، 1991) إلى أن حصول الفرد على درجة أكبر من أو تساوي (79) يعني أن لديه مستوى مرتفع من الدافع للإنجاز، وحصوله على درجة أقل من (79) يعني أن لديه مستوى منخفض من الدافع للإنجاز.

ويشير موسى (1991) إلى أن اختبار هيرمانز قام بحساب معاملات الثبات لهذا الاختبار بتطبيقه على المعلمين بعد تعديله حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.80-0.82) كما وجد هيرمانز أن الاختبار يتمتع بصدق محك باستخدام التحصيل كمحك دون أن يذكر قيمة معامل الارتباط، ويذكر موسى (1991) أن براوات قام بحساب معامل الثبات لهذا الاختبار بتطبيققه على عينة من المعلمين فوجد أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (0.78 – 0.81) كما وجد أن معامل الارتباط بين درجات الافراد على هذا الاختبار ودرجات تحصيلهم الدراسي (صدق المحك التلازمي) يتراوح بين (0.68-0.82) في حالة عينات من تلاميذ وتلميذات من الصفوف الثالث حتى الحادي عشر.

وقام موسى (1991) بتعريب الاختبار وعرضه على مجموعة من المحكمين، ودلت تقديراتهم على أن كافة فقدرات الاختبار تنتمي إلى الدافع للانجاز ولم تقل النسبة المئوية لاتفاق المحكمين عن (87.5%) كما قام بتطبيق الاختبار على عينة من البنين والبنات في المراحل الاعدادية والثانوية، والجامعية، ثم حسب معامل الثبات بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا. فكان معامل الثبات لعينة مشتركة من البنين والبنات في كافة المراحل الدراسية (0.761) كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للعينة نفسها، ووجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس (0.867) كذلك قام بحساب صدق المحك التلازمي، حيث حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للانجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام وبلغ (0.67).

أما في الأردن فقد وجد مقابلة أن معامل ثبات الاختبار محسوباً بطريقة كرونباخ ألفا (0.78) (الغزو، 1994) كما قامت الغزو (1994) بحساب ثبات الاختبار بطريقة

كرونباخ ألفا على عينة من طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين ووجدت أنه يساوي (0.65%) كما قامت البقاعين (1995) بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة من طلبة المرحلة الثانوية فبلغ (0.78).

**صدق مقياس دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية**

قام الباحث بالاعتماد على مقياس هيرمانز الأصلي (دافعية الإنجاز) والحاصل على دلالات صدق سابقة وذلك من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة والأدب التربوي.

أ- **الصدق الظاهري**: عرض الباحث المقياس في صورته الأصلية على (11) من المحكمين المتخصصين في المجال لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس ومدى ملاءمة صياغتها لخصائص معلمي صعوبات التعلم، ومستوى دافعيتهم للإنجاز، وتمت الموافقة على اعتماد المقياس للتطبيق وذلك لمناسبته لبيئة التطبيق، حيث تم الابقاء على جميع الفقرات بدون حذف أو تعديل بنسبة اتفاق (80%) للابقاء على الفقرة والملحق (ج) يبين مقياس دافع الإنجاز المطبق على العينة.

ب- **صدق البناء (الاتساق الداخلي)**: تم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على البعد وذلك على عينة استطلاعية (ن=30) اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، ويبين ذلك الجدول(5).

**جدول(5)**

**معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة ومجموع الدرجات على البعد الذي تنتمي إليه لمقياس دافعية الانجاز**

| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .637** | 8 | .526** | 15 | .566** | 22 | .530** |
| 2 | .679** | 9 | .733** | 16 | .421** | 23 | .331* |
| 3 | .688** | 10 | .437** | 17 | .314* | 24 | .574** |
| 4 | .472** | 11 | .315* | 18 | .475** | 25 | .498** |
| 5 | .328* | 12 | .548** | 19 | .448** | 26 | .351* |
| 6 | .528** | 13 | .436** | 20 | .388** | 27 | .610** |
| 7 | .456** | 14 | .477** | 21 | .558** | 28 | .628** |

** تعني دالة عند مستوى الدلالة(0.01≥α)

* تعني دالة عند مستوى الدلالة(0.05≥α)

يتبين من الجدول (5) بأن معاملات الارتبـــاط تراوحـــت بـــين (0.314-0.733) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة(0.05≥α).

**ثبات مقياس دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث تم تطبيقه مرتين على عينة مكونة من (30) من معلمي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة، بفارق زمني (10) أيام بين المرتين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وقد بلغ معامل الارتباط (0.72)، وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته الأصلية على عينة استطلاعية قوامها (ن=30) وبلغ(0.75)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات ومعاملات استقرار مناسبة.

**تصحيح مقياس دافعية الإنجاز:**

وقد إعطيت الاجابة التي للسلوك الإيجابي العالي (5) درجات، والسلوك الإيجابي الأقل تقييماً (4) درجات، والدرجة المتوسطة بالنسبة للسلوك (3) درجات والدرجة السلبية متوسطة الدرجة (2) درجتين ودرجة السلوك السلبي (1) درجة واحدة.

وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على الاختبار (130) وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (28) درجة. ويشير (موسى، 1991) إلى أن حصول الفرد على درجة أكبر من أو تساوي (79) يعني أن لديه مستوى مرتفع من الدافع للإنجاز، وحصوله على درجة أقل من (79) يعني أن لديه مستوى منخفض من الدافع للإنجاز.

### 5.3 متغيرات الدراسة:

**المتغير المستقل**: اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم، والذي يتكون من المتغيرات المستقلة الفرعية التالية:

- الاتجاه المعرفي.
- الاتجاه السلوكي.
- الإتجاه الإنفعالي.
- المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية..

**المتغير التابع**: دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم.

### 6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1- تم الحصول على مقاييس الدراسة، وتنقيحها وتحكيمها.
2- تمت زيارة المدارس المنوي تطبيق أداة الدراسة فيها والتي تقع في محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية (زيارة إستطلاعية)، ومقابلة المدراء وإطلاعهم على أبعاد الدراسة مع مراعاة المحافظة على سريّة المعلومات، وتمّ التعرف على المعلمين عينة الدراسة.
3- تمّ تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وبإشراف الباحث في مدارس محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية.
4- وبعد ذلك قام الباحث بإجراءات التحليل الإحصائي للبيانات وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical package for

((social science (SPSS، وذلك لمعرفة للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

**7.3 المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلـــي وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحســابية والانحرافــات المعيارية لمستوى اتجاهات صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع.

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسط الحسابي لدافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في محافظة ينبع.

وللإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجــات معلمي صعوبات التعلم ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو برامج صعوبات التعلم ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.

وللإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحســابية والإنحرافــات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنــائي Tow Way ANOVA واختبـــار شيفيه للمقارنات البعدية.

وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام الأوساط الحســابية والإنحرافــات المعيارية ونتائج تحليل التباين الثنائي.

## الفصل الرابع

## نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات.

### 1.4 عرض النتائج:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**: ما مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية كما في الجدول(6):

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| المعرفي | 3.59 | .48 | 1 | متوسط |
| السلوكي | 3.53 | .55 | 2 | متوسط |
| الانفعالي | 3.32 | .50 | 3 | متوسط |
| الكلي | 3.51 | .42 | - | متوسط |

يلاحظ من خلال الجدول(6) أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (0.42)، وقد جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري (0.48)، تلاه البعد السلوكي في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.53) وانحراف معياري (0.55)، في حين حل البعد الانفعالي في

المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.32) وانحراف معياري (0.50).

وقد يعزى السبب في أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية قد جاء متوسطاً، إلى عدم توفر القناعة الكافية لديهم للعمل مع هذه الفئة من الطلبة، وقناعتهم بالدور الذي يقدمونه كمعلمين لمساعدة هؤلاء الطلبة، نظراً لأن العمل مع هذه الفئة من الطلبة تتطلب جهداً كبيراً وصبراً، حيث أن صعوبات التعلم لا تقتصر على صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات، بل تتعداها إلى المشكلات النفسية والاجتماعية المترتبة عليها. كما قد يعزى ذلك إلى كثرة المشكلات والأعباء اليومية التي تعوق عمل معلمي التربية الخاصة وتشعرهم بالعجز والقصور عن أداء مهامهم.

وقد يعزى حلول الاتجاه المعرفي في المرتبة الأولى، إلى قناعتهم بأهمية العمل الذي يقومون به مع هذه الفئة من الطلبة، كما قد يعزى إلى أن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس هي حصيلة انفعالاتهم ومعارفهم المتعلقة بالمهنة ومشكلاتها، وما يرتبط بها من مزايا مادية ومعنوية على المستويين الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما يتفق مع تعريف الاتجاه.

أما بالنسبة لحلول الجانب الانفعالي في المرتبة الاخيرة فيمكن أن يعزى إلى أن العمل مع هذه الفئة من الطلبة فيه صعوبة وارهاق، والذي ينتج عنه عدم الرغبة في العمل مع هذه الفئة من الطلبة، مما ينعكس على انخفاض شعوره الوجداني بالحب الذي يكنه المعلم لهذه المهنة، وما لديه من معلومات وتفكير مسبق على ما تتمتع به المهنة من مزايا، وما تواجهها من صعوبات وكل ما يتعلق بها، علاوة على ما يتعلق بها من مشكلات ومواقف مما انعكس سلباً على مستوى الاتجاه لديه.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة الحمادي (Al-Ahmadi, 2009) والتي أشارت نتائجها إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين فيما يتعلق بدمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات في المدارس المنتظمة في المملكة العربية السعودية. كما اتفقت مع دراسة وودكوك (Woodcock, 2013) والتي أشارت إلى أن اتجاهات

معلمي المدارس الأساسية المتدربين إيجابيةً نحو الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي لمستوى دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم والجدول(7) يبين ذلك:

جدول(7)

المتوسط الحسابي لمستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|
| 81.26 | 13.97 |

يتبين من الجدول(7) أن المتوسط الحسابي لمستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية بلغ (81.26) وهو أعلى من المستوى المرتفع والذي يبلغ (79)، مما يدل على أن معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية لا يتمتعون بمستوى ضعيف من دافعية الانجاز.

وفيما يتعلق بأن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي غير دال احصائيا، فيشير إلى أن معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية لا يتمتعون بمستوى مقبول من دافعية الانجاز، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود حوافز خاصة ومميزة تمنحها وزارة التربية والتعليم السعودية لمعلمي صعوبات التعلم، والذي قد يؤدي بدوره الى تعزيز دافع الانجاز لديهم.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب جهداً كبيراً وقدرة مميزة على التكيف مع المشكلات والسلوكيات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، بالإضافة الى أن تحقيق المعلم إنجازاً على المستوى الشخصي والاكاديمي يعتبر بطيئاً جداً مقارنة بالطلبة العاديين، مما يؤدي الى أن تكون تقاريره أقل من غيره من المعلمين، الأمر الذي ينعكس على تقاريره السنوية وترقياته، مما

يؤدي إلى انخفاض مستوى دافع الانجاز لديه، علاوة على أن من يعمل مع هذه الفئة من الطلبة يعانون من التوتر بسبب المهنة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**: هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية ودافعية الانجاز لديهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات معلمي صعوبات التعلم على مقياس الاتجاهات نحو برنامج صعوبات التعلم ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز والجدول(8) يبين ذلك:

جدول(8)

معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو برنامج صعوبات التعلم ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز

| البعد | دافعية الانجاز |
|---|---|
| المعرفي | .293** |
| السلوكي | .187* |
| الانفعالي | .227** |
| الكلي | .383** |

** **تعني دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.01$)**

* **تعني دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول(8) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو برنامج صعوبات التعلم وأبعاده ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين الاتجاهات نحو برنامج صعوبات ودافعية الانجاز تساوي (0.383)، وبالنسبة للأبعاد فكان أعلى معامل ارتباط هو البعد (المعرفي) حيث بلغ معامل الارتباط (0.293) وأقل معامل ارتباط مع البعد السلوكي بمعامل ارتباط بلغ (0.187).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية السلوكية التي فسرت الاتجاه، حيث تؤكد على أنه يمكن تطوير الاتجاهات لدى الفرد، إذا وجد لدى الفرد خبرات

ذات مردود أو عائد مادي ومعنوي، والتغير في الاتجاه يحدث عندما تتغير المعتقدات لدى الفرد نحو شيء ما، مما يترتب عليه تغير في القيم المرتبطة به، والذي ينعكس بدوره على شعوره بتحقيق حاجاته.

كما أن التحسن في اتجاهات المعلم نحو مهنته بشكل عام ومعلم صعوبات التعلم على وجه الخصوص؛ أي إذا كانت اتجاهاته ايجابية نحو عمله، فإنه بالتالي يكون راضياً عن عمله ومستمتعاً به، وهذا ما يدفعه الى بذل الجهد للنجاح في عمله، مما يؤثر بالتالي على دافع الانجاز لديه، فالمعلم الذي يعتنق اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس قد ينعكس ذلك على أداءه بشكل ايجابي.

وحيث أن الدافع هو الحالة التي تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهى إلى غاية معينة، فإن معلم صعوبات التعلم إذا امتلك اتجاهات ايجابية نحو عمله، فإن ذلك يؤدي به الى السعي لبذل الجهد للنجاح بعمله.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديان (Diane, 2009) والتي أشارت إلى وجود ارتباط ايجابي بين دافع الأداء واتجاهات المعلمين نحو تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم في الصفوف التعليمية العامة، كما وتتفق مع نتائج دراسة كليم (Klehm, 2013) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الذي يعانون من الإعاقات على تعلم وتحقيق تفكير ذو مستوى أعلى تتنبأ بنتائج الإنجاز الفعَّال، وتتفق مع دراسة هوفمان (Hofman, 2014) والتي خلصت إلى أن المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يواجهون المزيد من المشاكل في تطبيق التعليم المدمج.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية وأبعاده تعزى لكل من عدد سنوات (الخبرة) (والمؤهل العلمي) (والتفاعل بينهما)؟.

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للخبرة والمؤهل العلمي والجدول(9) يبين ذلك:

**جدول(9)**

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم وأبعاده تبعاً لعدد سنوات الخبرة والمؤهل

| البعد | الخبرة | المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفي | 5-1 | بكالوريوس | 3.4286 | .47738 | 34 |
| | | دراسات عليا | 3.1714 | .58438 | 10 |
| | 10-6 | بكالوريوس | 3.7480 | .43280 | 36 |
| | | دراسات عليا | 3.8905 | .15711 | 15 |
| | 11 فأكثر | بكالوريوس | 3.4974 | .47638 | 28 |
| | | دراسات عليا | 3.8286 | .38421 | 10 |
| السلوكي | 5-1 | بكالوريوس | 3.3529 | .61745 | 34 |
| | | دراسات عليا | 3.2857 | .78824 | 10 |
| | 10-6 | بكالوريوس | 3.6746 | .39325 | 36 |
| | | دراسات عليا | 3.8952 | .29803 | 15 |
| | 11 فأكثر | بكالوريوس | 3.3878 | .56592 | 28 |
| | | دراسات عليا | 3.7714 | .33129 | 10 |
| الانفعالي | 5-1 | بكالوريوس | 3.3431 | .53172 | 34 |
| | | دراسات عليا | 3.0000 | .67586 | 10 |
| | 10-6 | بكالوريوس | 3.4306 | .41091 | 36 |
| | | دراسات عليا | 3.6000 | .36623 | 15 |
| | 11 فأكثر | بكالوريوس | 3.1250 | .43656 | 28 |
| | | دراسات عليا | 3.3333 | .55556 | 10 |
| الكلي | 5-1 | بكالوريوس | 3.3900 | .43891 | 34 |
| | | دراسات عليا | 3.1630 | .53677 | 10 |
| | 10-6 | بكالوريوس | 3.6584 | .33854 | 36 |
| | | دراسات عليا | 3.8272 | .18341 | 15 |
| | 11 فأكثر | بكالوريوس | 3.3862 | .38218 | 28 |
| | | دراسات عليا | 3.7037 | .31378 | 10 |

يتضح من خلال الجدول(9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للخبرة والمؤهل العلمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق

ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التبـــاين الثنـــائي (Tow Way ANOVA) والجدول (10) يبين ذلك:-

**جدول(10)**

نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفي | الخبرة | 4.901 | 2 | 2.450 | 12.472 | .000 |
| | المؤهل | .130 | 1 | .130 | .663 | .417 |
| | الخبرة*المؤهل | 1.384 | 2 | .692 | 3.522 | .032 |
| | الخطأ | 24.951 | 127 | .196 | | |
| | الكلي | 30.651 | 132 | | | |
| السلوكي | الخبرة | 3.875 | 2 | 1.938 | 7.140 | .001 |
| | المؤهل | .802 | 1 | .802 | 2.956 | .088 |
| | الخبرة*المؤهل | .795 | 2 | .398 | 1.466 | .235 |
| | الخطأ | 34.464 | 127 | .271 | | |
| | الكلي | 40.027 | 132 | | | |
| الانفعالي | الخبرة | 2.529 | 2 | 1.265 | 5.510 | .005 |
| | المؤهل | .003 | 1 | .003 | .015 | .904 |
| | الخبرة*المؤهل | 1.516 | 2 | .758 | 3.302 | .040 |
| | الخطأ | 29.152 | 127 | .230 | | |
| | الكلي | 32.876 | 132 | | | |
| الكلي | الخبرة | 3.886 | 2 | 1.943 | 13.511 | .000 |
| | المؤهل | .187 | 1 | .187 | 1.299 | .257 |
| | الخبرة*المؤهل | 1.223 | 2 | .612 | 4.253 | .016 |
| | الخطأ | 18.262 | 127 | .144 | | |
| | الكلي | 23.055 | 132 | | | |

يبين الجدول(10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحـــو برنامج صعوبات التعلم وأبعاده الثلاثة (المعرفي، السلوكي، الانفعالي) تعزى للمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة(ف) للكلي= 1.299، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم وأبعاده الثلاثة (المعرفي، السلوكي، الانفعالي) تعزى للخبرة، حيث كانت قيمة(ف) للكلي= 13.511، كما تبين وجود فروق في الكلي والبعدين(المعرفي، والانفعالي) تعزى للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة(ف) للكلي= 4.253، وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وذلك لمعرفة لصالح أي من السنوات تعود تلك الفروق بالنسبة للخبرة، والجدول(11) يبين نتائج اختبار شيفيه.

**جدول(11)**

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للخبرة

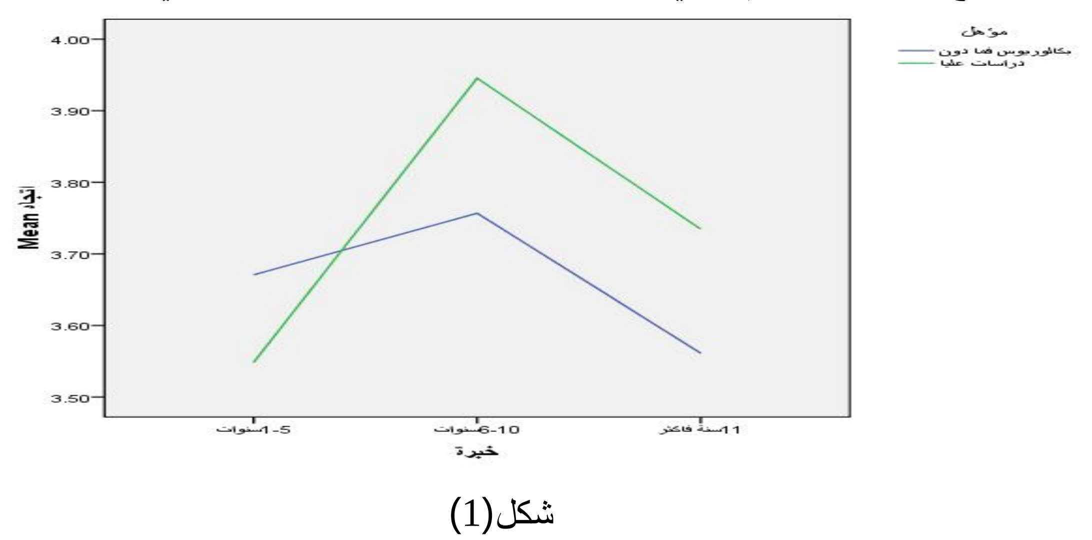
| البعد | الخبرة (ا) | الخبرة(ب) | متوسط الفروق | الخطأ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفي | 1-5 | 6-10 | -.4198* | .09120 | .000 |
| | | 11فاكثر | -.2145 | .09816 | .096 |
| | 6-10 | 11فاكثر | .2053 | .09499 | .101 |
| السلوكي | 1-5 | 6-10 | -.4018* | .10718 | .001 |
| | | 11فاكثر | -.1511 | .11536 | .427 |
| | 6-10 | 11فاكثر | .2508 | .11163 | .084 |
| الانفعالي | 1-5 | 6-10 | -.2152 | .09858 | .096 |
| | | 11فاكثر | .0853 | .10610 | .724 |
| | 6-10 | 11فاكثر | .3006* | .10267 | .016 |
| الكلي | 1-5 | 6-10 | -.3697* | .07802 | .000 |
| | | 11فاكثر | -.1314 | .08398 | .297 |
| | 6-10 | 11فاكثر | .2383* | .08126 | .016 |

*** تعني دالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال الجدول(11) أن الفروق كانت دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم الكلي بين ذوي الخبرة (6-10) من ناحية وذوي الخبرة (1-5) و(11فأكثر) من ناحية أخرى، ولصالح ذوي الخبرة (6-10)،وفي البعدين (المعرفي والسلوكي) بين ذوي الخبرة (6-10) وذوي الخبرة (1-5)،، ولصالح ذوي الخبرة (6-10)، كما ويتضح وجود فروق دالة

إحصائيا في البعد (الانفعالي) بين ذوي الخبرة (6-10) وذوي الخبرة (11فـــأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (6-10)؛ أي أن ذوي الخبرة (6-10ســـنوات) أفضـــل فـــي الاتجاهات نحو برنامج صعوبات التعلم.

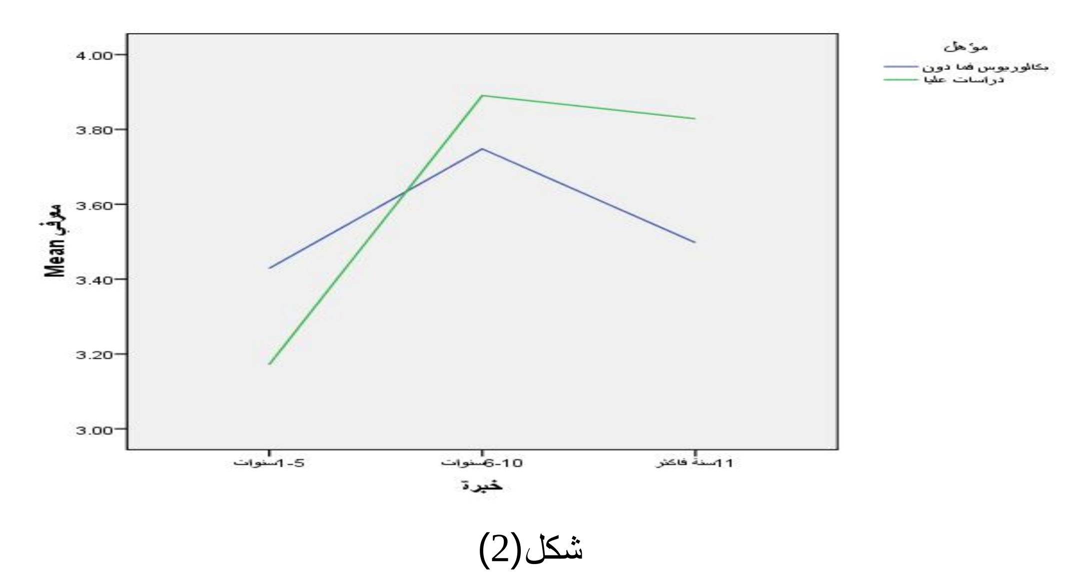
ويبين الشكل (1) رسماً للفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم الكلي تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي:




شكل(1)

رسماً للفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي

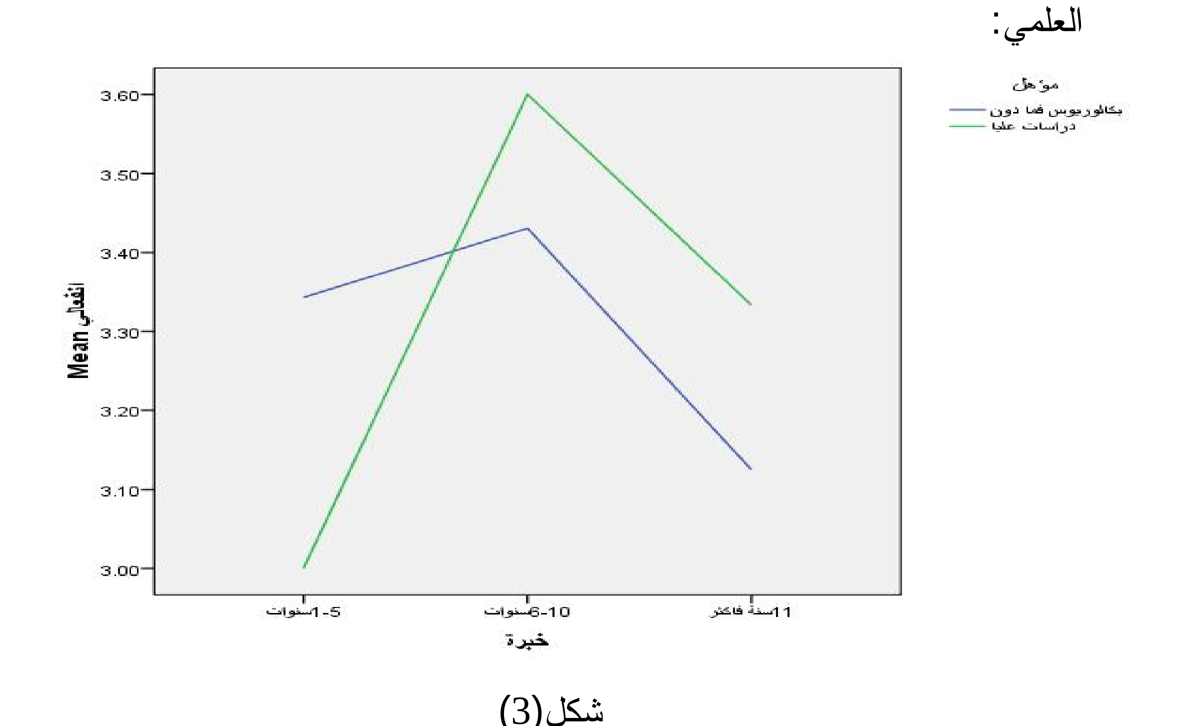
ويبين الشكل (2): رسماً للفروق في البعد المعرفي لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي:




شكل(2)

رسماً للفروق في البعد المعرفي لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي

ويبين الشكل (3): رسماً للفروق في البعد الانفعالي لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي:




شكل(3)

رسماً للفروق في البعد الانفعالي لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي

وقد يعود السبب في وجود فروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ولصالح ذوي الخبرة (6-10) سنوات بمقابل ذوي الخبرة (1-5) سنوات و(11) سنة فأكثر وبشكل خاص في الكلي والبعد المعرفي إلى أن تعرض المعلم أثناء عمله لمعارف وخبرات ومعلومات تربوية ونفسية وثقافية وعلمية والتي بدورها يفترض إن تدعم هذه الرغبة والميل أكثر فأكثر بجانب تعديل نظرة المجتمع والمتغيرات الأخرى وبالتالي يمكن من تدعيم الاتجاه نحو العمل مع هذه الفئة من الطلاب بشكل ملحوظ، فذوي الخبرة القليلة لم يتعرضوا إلى الخبرات الكافية، أما ذوي الخبرة الطويلة فقد يكونوا راودهم الشعور بالملل، مما قد يقلل من هذه الرغبة، وبالتالي ينخفض لديهم الاتجاه، كما أنه يرون بأنهم يمتلكون الخبرة الطويلة مما أدى بهم إلى الكف عن الاطلاع ومتابعة المستجدات في مجال تدريس ذوي صعوبات التعلم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كوبرا (Chopra, 2008) والتي توصلت إلى أن خبرة العمل ضمن التعليم المدمج ارتبطت كثيراً وبصورة إيجابية مع الاتجاهات نحو إدراج الطلبة الذين يعانون من صعوبات ضمن المسار التعليمي العام.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم تعزى للمؤهل العلمي فقد يعود ذلك إلى أن ما يتلقاه الطالب في مراحل الدراسات العليا لا يؤدي إلى إحداث الأثر المرغوب الذي يؤدي من جانبه إلى إكساب المعلمين بالمعلومات والخبرات التي بدورها تعزز وتدعم الرغبة والرضا نحو العمل في هذه المهنة، كما أن المعلم يكتسب الاتجاهات من خلال عمله الفعلي مع هذه الفئة من الطلبة وليس من خلال ما يدرسه من مساقات في الجامعة، ويكون أثر عامل المؤهل العلمي ذو أهمية إذا ما اقترن بالتطبيق العملي واكتساب الخبرة، وهذا ما يفسر وجود فروق تعزى للتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع

بالمملكة العربية السعودية تعزى لكل من عدد سنوات الخبـــرة والمؤهـــل العلمـــي والتفاعل بينهما؟.

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تبعاً للخبرة والمؤهل العلمي والجدول(12) يبين ذلك:

**جدول(12)**

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تبعاً لعدد سنوات الخبرة والمؤهل

| الخبرة | المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| 1-5 | بكالوريوس | 77.88 | 15.67 | 34 |
| | دراسات عليا | 75.50 | 7.20 | 10 |
| 6-10 | بكالوريوس | 83.64 | 12.63 | 36 |
| | دراسات عليا | 80.20 | 13.95 | 15 |
| 11 فأكثر | بكالوريوس | 80.46 | 12.95 | 28 |
| | دراسات عليا | 89.80 | 17.28 | 10 |

يتضح من خلال الجدول(12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياسدافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تبعاً للخبرة والمؤهل العلمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التبـــاين الثنـــائي ( Tow Way ANOVA) والجدول(13) يبين ذلك:-

**جدول(13)**

نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق في دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تبعاًللخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الخبرة | 1105.525 | 2 | 552.763 | 2.913 | .058 |
| المؤهل | 34.351 | 1 | 34.351 | .181 | .671 |
| الخبرة*المؤهل | 803.675 | 2 | 401.837 | 2.117 | .125 |
| الخطأ | 24101.299 | 127 | 189.774 | | |
| الكلي | 25776.812 | 132 | | | |

يبين الجدول(13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير دافعية الانجاز لدى معلمي صعوبات التعلم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية تعزى للمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة(ف)= 0.181، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة، حيث كانت قيمة(ف)= 2.913، وللتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة(ف)= 2.117.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن دافع الانجاز هو حالة داخلية تثير سلوك الفرد نحو تحقيق غاية ما، وهذه قد لا تتأثر بعاملي الخبرة والمؤهل، فهناك عوامل اخرى قد تكون أكثر أهمية لاستثارة الدافع، والمتمثلة بالتنشئة منذ الصغر على أهمية الانجاز والمثابرة، فيصبح دافع الانجاز سمة وصفة للشخص المثابر ولا يتغير مع الأيام. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل في التربية الخاصة يعتمد بشكل أساسي وكبير على الممارسة العملية واكتساب الخبرات من خلال العمل بالميدان أكثر من المعلومات النظرية التي يتلقاها في المساقات الجامعية والدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النجار، 2010) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مستوى الاستنفاذ النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة تعزى للمؤهل العلمي والخبرة.

## 2.4 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

1- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بدعم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمكافآت والحوافز والمميزات المختلفة والتي قد تساهم في تدعيم الاتجاهات الايجابية وبالتالي زيادة دافعية الانجاز لديهم.
2- أن يتم عقد اللقاءات والاجتماعات الدورية لمعلمي صعوبات التعلم مع المشرفين والمختصين من أجل التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجههم من أجل تذليلها وحلها، والذي من شأنه أن يغير في الاتجاهات لديهم.
3- أن يتم اعتماد بعض المعايير والأسس عند تعيين وتكليف المعلمين لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من حيث مراعاة أن تكون لديهم الخبرة الكافية.
4- إجراء دراسة للبحث في أسباب انخفاض دافعية الانجاز لدى المعلمين ذوي الخبرة الطويلة ومعالجة ذلك.
5- أجراء دراسة لمعرفة علاقة اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم بالكفاءة الذاتية والقدرة على حل المشكلات.
6- إجراء دراسات تتبعية بغرض الكشف عن تتطور الاتجاهات لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم خلال سنوات التدريس.

## المراجع

**أ. المراجع باللغة العربية:**


الأعسر، صفاء؛ وقشقوش، إبراهيم؛ وسلامه، محمد (1994). **دراسات في تنمية دافعية الإنجاز**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر.

الأمانة العامة للتربية الخاصة، (1422)، القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

الأنصاري، بدر (2000). **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت، الكويت.

باهي، مصطفى، وشلبي، أمينة (2000). **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

البطاينة، أسامة محمد؛ والرشدان، مالك أحمد؛ والسبايلة، عبيد عبدالكريم؛ والخطاطبة، عبدالمجيد محمد (2009)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.

بوحمامة، جيلالي؛ وعبد الرحيم، أنور رياض؛ والشحومي، عبدالله (2006). **علم نفس التعلم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت، الكويت.

الجعفري، عبداللطيف بن محمد (1423)، **برنامج صعوبات التعلم**، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

جمجوم، هشام محمد (2002). **سيكولوجية الإدارة**، دار الشروق، جدة، السعودية.

الحارثي، سهى (2003). **الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحجي، أسامة (1996). **تنمية دافع الإنجاز، دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

حسن، علي (2003). **سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،مصر.

الحشاش، دلال عبدالعزيز (2013)، بناء برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الابداعي ودافعية الانجاز والتحصيل المعرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة "تربية خاصة"، جامعة عمان العربية.

خليفة، عبد اللطيف (2000). **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الخولي، هاشم (2002). **الأساليب المعرفية في علم النفس**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

الداهري، صالح، والكبيسي، وهيب (2000). **علم النفس العام**، ط (2)، الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

درويش، إبراهيم (2002)، مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 8، العدد4، جامعة حلوان، القاهرة.

الدرويش، عبدالعزيز بن سليمان بن عبدالرازق (2006)، **تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**، رسالة دكتوراة في الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

راجح، أحمد عزت (1999). **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الأسكندرية، مصر.

ريجيو، رونالد (1999). **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزغول، عماد (2004). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.

الزهراني، عبدالله سالم (1994)، دور الموجة التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم والعلاقات الانسانية، **رسالة الخليج العربي**، العدد (52)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سمارة، هتوف وسمارة، علي والسلامات، محمد خير (2012)، درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، مجلد (26). العدد (3).

الشرقاوي، أنور (2001). **التعليم نظريات وتطبيقات**، ط (4)، مكتبة الأنجو المصرية، القاهرة، مصر.

الشمايلة، سمية محمد عواد (2005)، **تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، رسالة دكتوراة في التربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

شناعة، هشام عبدالرحمن (2008)، تقييم غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربوين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الشوكاني، عبدالله بن ناصر (2005). **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الصافي، عبد الله طه (2001). المناخ الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، **مجلة دراسات الخليج**، العدد (79)، المملكة العربية السعودية.

طبشي، بلخير بن الأخضر (2007)، **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي، الجزائر.

العاجز، فؤاد (2007)، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار المقداد للطباعة، غزة.

عباينة، محمد (1999). **مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض السمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك، الأردن.

عبدالله، مجدي (1998). **علم النفس العام دراسة السلوك الإنساني وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

عبدالله، مجدي (2003). **علم النفس التربوي وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

العزة، سعيد حسني (2007)، **صعوبات التعلم، المفهوم – التشخيص – الأسباب**، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.

علاونة، شفيق (2004). **الدافعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

الغامدي، غرم الله (2009). **التفكير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، جدة، المملكة العربية السعودية.

الفرماوي، حمدي (2004). **دافعية الإنسان بين النظريات المبتكرة والاتجاهات المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، مصر.

فهمي، محمد سيد (1998)، اتجاهات الشباب نحو ظاهرة العنف ضد المرأة، والدور المقترح للخدمة الاجتماعية فى مواجهتها، **مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية**، مجلة علمية نصف سنوية، العدد الخامس، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

القبالي، يحي (2006)، **دليل الأسرة في معاملة ذوي صعوبات التعلم**، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، طبعو أولى، عمان، الأردن.

قشقوش، إبراهيم؛ ومنصور، محمد (1989). **دافعية الإنجاز وقياسها**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

ماكجوير، تشارلز (2006)، **أفضل النصائح للمعلمين**، مكتبة جرير، السعودية.

ماكليلاند، دافيد (1998). **مجتمع الإنجاز**، ترجمة عبد الهادي الجوهري، ومحمد سعيد خرج، المكتب الجامعي الحديث، الأسكندرية، مصر.

المشعان، عويد سلطان (1999). **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني**، دار القلم، الكويت، الكويت.

مصطفى، رياض بدري (2005)، **صعوبات التعلم**، درا الصفاء للنشر والتوزيع، طبعة أولى، عمان، الأردن.

منسي، حسن (1998). مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في المرحلة الأساسية الأولى، **مجلة المعلم/الطالب**، العدد (2)، عمان، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوي**، الطبعة (9)، مؤسسة الرسالة للنشر، بيروت، لبنان.

الهلول، إسماعيل (2011)، أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد (22)، فلسطين.

الوقفي، راضي (1996)، **تقييم الصعوبات التعلمية**، كلية الأميرة ثروت، عمان.

الوقفي، راضي (2003)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان.

الحديدي، مى (2003)، المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، الأردن.

الوادي، محمود (2012). **التمكين في العصر الإداري الحديث**،الطبعة الاولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمَان، الأردن.

أبو جابر، ماجد؛ وأبو عمر، عبداللطيف (2008)، اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو الحاسوب في مدارس محافظات جنوب الأردن، **دراسات العلوم التربوية**، 27(2)، الأردن.

منصور، علي (2001)، **التعلم ونظرياته**. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا.

النجار، حسين (2010). **مستوى الاستنفاد النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مكة**. المؤتمر العلمي السادس عشر: إعداد المعلم وتنميته(افاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير): المنعقد بالفترة 28-29 مارس-2010م: مصر.

أبو نيان، إبراهيم (2007)، **صعوبات التعلم**، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، السعودية، أكاديمية التربية الخاصة.

بني يونس، محمد (2007). **مبادئ علم النفس النمو**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

## ب. المراجع الأجنبية:


Al-Ahmadi, N., A.(2009). **Teachers' Perspectives and Attitudes towards Integrating Students with Learning Disabilities in Regular Saudi Public Schools**. Director of Dissertation, College of Education of Ohio University.

Allport, G.W. (1995), Attitudes,in Murchison,handbook of social psychology,Clark University Press.

Baily, G. (1999). Academic Motivation and Self Efficacy for Teaching and Research, higher Education Research Development 18 (3) pp 343 -359.

Ball, Samuel (1977). **Motivation in Education**, New York: Academic Press.

Bateman, B. (1964), Learning Disabilities – yesterday today & tomorrow, Exceptional children.

Carswell, L., Thomas, P., Peter, M., Price, B. & Richard M. (2000)," Distance Education Via the Internet Student Experience", British Journal of Educational Technology, 31 (1)

Chopra, R.(2008). **Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education**. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3-6 September 2008

Cook. Lynne & Boe. Erling.(2001) Who is teaching students with disabilities? Teaching Exceptional Children. Vol.28. No.(1).

Diane, A., D.(2009). **The effects of institutional variables, teacher background variables, teacher preparedness, and teachers' performance drivers on teachers' attitudes toward students with learning disabilities in the inclusive classroom**. Dissertation, University of South Alabama: pages; 3388735.

Eagley, A.,H. & Chaiken**,** S.(1993). **The psychology of attitudes**. A.H. Eagly & S. Chaiken. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, & Janovich, 1993, 794 pp. Reviewed by Christopher Leone, University of North Florida.

Hanover. B (2000). Investigation of The Role on the Gender in Developing Self – Efficacy, **The Development Social Psychology of Gender N.Journal**, **Lawrence Erlbaum Associates**, V. (59), No. (1), pp (177-206).

Hofman, R.,H. (2014). Teachers' Attitudes and Self Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. **Journal of Education and Training**, 1(2): 177-198.

Hollowood. TiaM. And Others.(1995) Use of Instructional Time in Classrooms Serving Students with and without Severe Disabilities. **Exceptional Children**. v 61n3.

Houston, J.P. (1985). **Motivation**. New York: Macmillan Publishing Company.

Kirk, S.A. (1963), **Educating Exceptional children**. Boston: Houghton-mifflin.

Klehm, M.(2013). **Teacher Attitudes: The Effects of Teacher Beliefs on Teaching Practices and Achievement of Students with Disabilities**. Dissertation**,** University of Rhode Island and Rhode Island College.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar S. S. (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientation in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates, **Journal of Education Psychology**. V. (97), No. (2), PP. (184-196).

Maslow, A. H. (1970). **Motivation and personality** (2nd Ed). New York: Harper and Row.

Mayes , S. D & others (2000). Learning disabilities and ADHD : overlapping spectrum disorders**. Journal of learning disabilities, v33.**

McClelland, D. C. (1985) . **Human Motivation**. Glenview: Scott Foresman.

Murray, H,(1975). **Aneed Theory of Personality**. N.Y., Harper and Row publishers.

O'Keefe, D. J. (2006). **Persuasion theory & research**, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Olivarez, Melissa M., & Arnold, Mrrylene. (2006). Personal & Demographic Characteristics Of Retained Teachers Special Education. **Characteristics Of Special Education Teachers,** Vol 126, No 4

Passenger T. Sturart. M, Terrell C. (2000). Phonological Proccessing and Early Literacy. **Journal of Research in Reading**. 23.

Petri, H, and Govern, J (2004) **Motivation: Theory, Research and Applications**. Thomson-Wadsworth, Australia.

Ratelle, C. Guay, F. Larose, S. & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semi parametric group- based approach, **Journal of Educational Psychology**. 96 (4).

Salamon,G.(1992).New challenges for educationol research: studying the individual within Learning environment **journal of educational Research**,(36),3

Thorndike, R.M. (1996). **Measurement and evaluation in psychology and education**, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Todd. (2000) **Journal of learning Disabilities**.Mexico November. Vol. 28.No.9.

Tomlinson, T. (1999): **Motivating students to learn**, Berkley Mrcutrhan Publishing Co.

Valentine, J. C., & Cooper, H. (2003). **Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes**. Washington, DC: What Works Clearinghouse.

Vermette, S; Orr, R., and Hall, M. (1986), “Attitude of Elementary School Students and Teachers Towards Computers in Education”, **Educational Technology**, 26 (1).

Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers’ Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. **Australian Journal of Teacher Education**, 38(8): 15-29.

**ملحق رقم ( أ )**

**مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم بالصورة الأولية**

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية"، يرجى الإجابة على الاستبانة بموضوعية.

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.**

**الباحث**

**فهدالبلوي**

**البيانات الديموغرافية:**

**المؤهل العلمي:** O دبلوم        O بكالوريوس        O دراسات عليا

**الخبرة التدريسية:** O1-5 سنوات        O6-10 سنوات        O11 سنة فما فوق

**أداة الدراسة: مقياس اتجاهات المعلمين نحو برنامج صعوبات التعلم**

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | محايد | لا اوافق | لا اوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد الطلبة في تعلم المفاهيم العلمية بطريقة أفضل | | | | | |
| 2 | أشعر بسرعة مرور الوقت في حصة برنامج صعوبات التعلم. | | | | | |
| 3 | أرى أن التعلم بمساعدة برنامج صعوبات التعلم سوف يضمن أن يتعلم كل طالب المفاهيم التي يشتمل عليها المنهاج | | | | | |
| 4 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم ضروري لكل معلم | | | | | |
| 5 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في دراسة المواد بطريقة ممتعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 6 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في تنمية التفكير لدى الطلبة | | | | | |
| 7 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساند عملي كمعلم تربية خاصة | | | | | |
| 8 | أثق بتعلم طلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج الذي يوضع من قبل معلم الصعوبات | | | | | |
| 9 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يمكن الطلاب من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير | | | | | |
| 10 | أعتقد أن التعلم الذي يدار بواسطة برنامج صعوبات التعلم يعطي نتائج متقدمة | | | | | |
| 11 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في تنمية مهارات الطلبة. | | | | | |
| 12 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في توضيح المفاهيم لدى الطلبة بشكل ممتع. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | أعتقد أن استخدام برنامج صعوبات التعلم يبسط المادة ويجعلها أكثر وضوحا | | | | | |
| 14 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يحفز الطلبة الأداء الأفضل. | | | | | |
| 15 | أحفز الطلاب من خلال برنامج صعوبات التعلم على التفكير الإبداعي | | | | | |
| 16 | أتقن التعامل مع برنامج صعوبات التعليم | | | | | |
| 17 | أرى ان استخدام المدارس برنامج صعوبات التعلم كأحد الوسائل الأساسية في تدريس الطلاب المتدني تحصيلهم لا يحسن معنوياتهم | | | | | |
| 18 | أعتقد أن وجود برامج لصعوبات التعلم يحسن تقبل الطلبة لهذه البرامج. | | | | | |
| 19 | أستطيع أن أتعامل مع برنامج صعوبات التعلم بكفاءة معرفية عالية | | | | | |
| 20 | أرى أن استخدام برنامج صعوبات التعلم من أساسيات التقنيات الحديثة في تدريس ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 21 | أرى أن برنامج صعوبات التعلم يزيد من فاعلية الطلاب المعرفية في الحصة | | | | | |
| 22 | أرى أن طريقة التعليم من خلال برنامج صعوبات التعلم تعطي نتائج افضل | | | | | |
| 23 | أرى ان طريقة التعليم من خلال برنامج صعوبات التعلم تسهم في تحسين مستوى الطلبة. | | | | | |
| 24 | أفضل إستخدام برنامج صعوبات التعلم في التعليم لأنها تحسن من ادائي | | | | | |
| 25 | أوضح المفاهيم لدى الطلبة من خلال برنامج صعوبات التعلم. | | | | | |
| 26 | أعتمد الدقة في التعامل مع برنامج صعوبات التعلم | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | أعتقد ان برنامج صعوبات التعلم يساعد في دراسة المواد بطريقة أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 28 | أستمتع باستخدام برنامج صعوبات التعلم في تعليم طلاب ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 29 | أرى أن برنامج صعوبات يحسن معنويات المعلم في الصف. | | | | | |
| 30 | أشعر بالاطمئنان والثقة بقدراتي ومعرفتي عندما أتعامل مع برنامج صعوبات التعلم | | | | | |
| 31 | أشعر بسرعة مرور الوقت في حصة برنامج صعوبات التعلم بسبب تجاوب الطلبة معي. | | | | | |
| 32 | لا أشعر بالخوف والرهبة عندما أتعامل مع برنامج صعوبات التعلم | | | | | |
| 33 | أبتعد عن كل ما هو مبهم في التعامل مع برنامج صعوبات التعلم. | | | | | |

**ملحق رقم ( ب)**

**مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات بالصورة النهائية**

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية"، يرجى الإجابة على الاستبانة بموضوعية.

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.**

**الباحث**

**فهدالبلوي**

**البيانات الديموغرافية:**

**المؤهل العلمي:** O دبلوم O بكالوريوس O دراسات عليا

**الخبرة التدريسية:** O1-5 سنوات O6-10 سنوات O11 سنة فما فوق

**أداة الدراسة: مقياس اتجاهات المعلمين نحو برنامج صعوبات التعلم**

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | محايد | لا اوافق | لا اوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يســاعد الطلبة في تعلم المفاهيم العلمية بطريقــة أفضل | | | | | |
| 2 | أشعر بسرعة مرور الوقت فــي حصــة برنامج صعوبات التعلم | | | | | |
| 3 | أرى أن التعلم بمساعدة برنامج صعوبات التعلم سوف يضمن أن يتعلم كل طالــب المفاهيم التي يشتمل عليها المنهاج | | | | | |
| 4 | أعتقــد أن برنــامج صــعوبات الــتعلم ضروري لكل معلم | | | | | |
| 5 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في دراسة المواد بطريقة ممتعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 6 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في تنمية التفكير لدى الطلبة | | | | | |
| 7 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يســاند عملي كمعلم تربية خاصة | | | | | |
| 8 | أثق بتعلم طلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج الذي يوضع من قبل معلم الصعوبات | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يمكن الطلاب من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير | | | | | |
| 10 | أعتقد أن التعلم الذي يدار بواسطة برنامج صعوبات التعلم يعطي نتائج متقدمة | | | | | |
| 11 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في تنمية مهارات الطلبة | | | | | |
| 12 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يساعد في توضيح المفاهيم لدى الطلبة بشكل ممتع | | | | | |
| 13 | أعتقد أن استخدام برنامج صعوبات التعلم يبسط المادة ويجعلها أكثر وضوحا | | | | | |
| 14 | أعتقد أن برنامج صعوبات التعلم يحفز الطلبة على الأداء الأفضل. | | | | | |
| 15 | أرى أن استخدام المدارس برنامج صعوبات التعلم كأحد الوسائل الأساسية في تدريس الطلاب المتدني تحصيلهم لا يحسن معنوياتهم | | | | | |
| 16 | أعتقد أن وجود برنامج لصعوبات التعلم يحسن تقبل الطلبة لهذه البرامج. | | | | | |
| 17 | أستطيع أن أتعامل مع برنامج صعوبات التعلم بكفاءة معرفية عالية | | | | | |
| 18 | أرى أن أستخدام برنامج صعوبات التعلم من أساسيات التقنيات الحديثة في تدريس ذوي صعوبات التعلم | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | أرى أن برنامج صعوبات التعلم يزيد من فاعلية الطلاب المعرفية في الحصة | | | | | |
| 20 | أرى أن طريقة التعليم من خلال برنامج صعوبات التعلم تعطي نتائج أفضل | | | | | |
| 21 | أرى أن طريقة التعليم من خلال برنامج صعوبات التعلم تسهم في تحسين مستوى الطلبة | | | | | |
| 22 | أفضل إستخدام برنامج صعوبات الـــتعلم في التعليم لأنها تحسن من ادائي | | | | | |
| 23 | أعتقد ان برنامج صعوبات التعلم يساعد في دراسة المواد بطريقة أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 24 | أستمتع بإستخدام برنامج صعوبات التعلم في تعليم طلاب ذوي صعوبات التعلم | | | | | |
| 25 | أرى أن برنامج صعوبات التعلم يحســن معنويات المعلم في الصف. | | | | | |
| 26 | أشـــعر بالإطمئنـــان والثقـــة بقـــدراتي ومعرفتي عندما أتعامــل مــع برنـــامج صعوبات التعلم | | | | | |
| 27 | أشعر بسرعة مرور الوقت فـــي حصـــة برنامج صعوبات التعلم بسبب تجـــاوب الطلبة معي. | | | | | |

**ملحق رقم( جـــ )**

**اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين بالصورة الاولية**

## اختبار الدافع للإنجاز للاطفال والراشدين

## A Questionnaire Measure of Achievement Motivation

الاسم أو الرقم الجامعي: الجنس:

الكلية:

**تعليمات**

1. يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز
2. يتكون الاختبار من (28) فقرة غير كاملة ويلي كلاً منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.
3. اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في الســؤال الواحد.
4. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيك بصدق.

1. إن العمل شيء:
(      ) ........... ( أ ) أتمنى ألا أفعله.

(      ) ........... ( ب ) لا أحب أداءه كثيراً جداً.

(      ) ........... ( ج ) أتمنى أن أفعله.

(      ) ........... ( د ) أحب أداءه.

(      ) ........... ( ه ) أحب أداءه كثيراً جداً.

---

2. في المدرسة يعتقدون أني:
(      ) ........... ( أ ) أعمل بشدة جداً.

(      ) ........... ( ب ) أعمل بتركيز.

(      ) ........... ( ج ) أعمل بغير تركيز.

(      ) ........... ( د ) غير مكترث بعض الشيء.

(      ) ........... ( ه ) غير مكترث جداً.

---

3. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:
(      ) ........... ( أ ) مثالية.

(      ) ........... ( ب ) سارة جداً.

(      ) ........... ( ج ) سارة.

(      ) ........... ( د ) غير سارة.

(      ) ........... ( ه ) غير سارة جداً.

---

4. أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيءٍ هام، أمر:

(     ) ........... ( أ ) لا قيمة له في الواقع.

(     ) ........... ( ب ) غالباً ما يكون ساذجاً.

(     ) ........... ( ج ) غالباً ما يكون مفيداً.

(     ) ........... ( د ) له قدر كبير من الأهميّة.

(     ) ........... ( ه ) ضروري للنجاح.

---

5. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

(     ) ........... ( أ ) مرتفعة جداً.

(     ) ........... ( ب ) مرتفعة.

(     ) ........... ( ج ) ليست مرتفعة ولا منخفضة.

(     ) ........... ( د ) منخفضة.

(     ) ........... ( ه ) منخفضة جداً.

---

6. عندما يشرح المعلم الدرس:

(     ) ........... ( أ ) أعقد العزمَ على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نسفي انطباعاً حسناً.

(     ) .......( ب) أوجه انتباهاً شديداً عادةً إلى الأشياء التي تقال.

(     ) ........... ( ج ) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى.

(     ) ........... ( د ) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

7. أعمل عادةً:

(      ) ........... ( أ ) أكثر بكثير مما قرت أن أعمله.

(      ) ........... ( ب ) أكثر بقليل مما قرت أن أعمله.

(      ) ........... ( ج ) أقل بقليل مما قرت أن أعمله.

(      ) ........... ( د ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

---

8. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدّي مسؤوليتي تماماً عندئذ:

(      ) ........... ( أ ) أستمر في بذلك قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

(      ) ........... ( ب ) أبذل جهدي مرةً أخرى للوصول إلى هدفي.

(      ) ........... ( ج ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرةً اخرى.

(      ) ........... ( د ) أجدني راغباً في التخلّي عن هدفي.

(      ) ........... ( ه ) أتخلّى عن هدفي عادةً.

---

9. أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(      ) ........... ( أ ) غير هام جداً.

(      ) ........... ( ب ) غير هام.

(      ) ........... ( ج ) هام.

(      ) ........... ( د ) هام جداً.

---

10. يُشكّل الواجب المنزلي:

(     ) ........... ( أ ) مجهوداً كبيراً جداً.

(     ) ........... ( ب ) مجهوداً كبيراً.

(     ) ........... ( ج ) مجهوداً متوسطاً.

(     ) ........... ( د ) مجهوداً قليلاً.

(     ) ........... ( ه ) مجهوداً قليلاً جداً.

---

11. عندما أكونُ في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دورسي تكون:

(     ) ........... ( أ ) مرتفعة جداً.

(     ) ........... ( ب ) مرتفعة.

(     ) ........... ( ج ) متوسطة.

(     ) ........... ( د ) منخفضة.

(     ) ........... ( ه ) منخفضة جداً.

---

12. إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(     ) ........... ( أ ) دائماً أعود مباشرةً إلى المذاكرة.

(     ) ........... ( ب ) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.

(     ) ........... ( ج ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرةً أخرى.

(     ) ........... ( د ) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرةً أخرى.

---

13. إنّ العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(     ) ........... ( أ ) أحب أن أؤديه كثيراً.

(     ) ........... ( ب ) أحب أن أؤديه أحياناً.

(     ) ........... ( ج ) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيداً.

(     ) ........... ( د ) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته.

(     ) ........... ( ه ) لا يجذبني تماماً.

---

14. يعتد الآخرون أنّي:

(     ) ........... ( أ ) أذاكر بشدة جداً.

(     ) ........... ( ب ) أذاكر بشدّة.

(     ) ........... ( ج ) أذاكر بدرجة متوسّطة.

(     ) ........... ( د ) لا أذاكر بشدّة جداً.

(     ) ........... ( ه ) لا أذاكر بشدّة.

---

15. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

(     ) ........... ( أ ) غير هام.

(     ) ........... ( ب ) له أهميّة قليلة.

(     ) ........... ( ج ) ليس هاماً جداً.

(     ) ........... ( د ) هاماً إلى حداً ما.

(     ) ........... ( ه ) هاماً جداً.

16. عند عمل شيء صعب فإنني:

(     ) ........... ( أ ) أتخلّى عنه سريعاً جداً.

(     ) ........... ( ب ) أتخلى عنه سريعاً.

(     ) ........... ( ج ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

(     ) ........... ( د ) لا أتخلّى عنه سريعاً جداً.

(     ) ........... ( ه ) أظلّ أواصل العمل عادةً.

---

17. أنا بصفة عامة:

(     ) ........... ( أ ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

(     ) ........... ( ب ) أخطط للمستقبل كثيراً.

(     ) ........... ( ج ) لا أخطط للمستقبل كثيراً.

(     ) ........... ( د ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

---

18. أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدّة:

(     ) ........... ( أ ) مهذبين جداً.

(     ) ........... ( ب ) مهذبين.

(     ) ........... ( ج ) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشّدة.

(     ) ........... ( د ) غير مهذبين.

(     ) ........... ( ه ) غير مهذبين على الإطلاق.

---

19. في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:

(     ) ........... ( أ ) كثيراً جداً.

(     ) ........... ( ب ) كثيراً.

(     ) ........... ( ج ) قليلاً.

(     ) ........... ( د ) بدرجة صفر.

---

20. عندما أرغب في عمل شيء أتسلّى به:

(     ) ........... ( أ ) عادةً لا يكون لديّ وقت لذلك.

(     ) ........... ( ب ) غالباً لا يكون لديّ وقت لذلك.

(     ) ........... ( ج ) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت.

(     ) ........... ( د ) دائماً يكون لديّ وقت.

---

21. أكون عادةً:

(     ) ........... ( أ ) مشغولاً جداً.

(     ) ........... ( ب ) مشغولاً.

(     ) ........... ( ج ) غير مشغول كثيراً.

(     ) ........... ( د ) غير مشغول.

(     ) ........... ( ه ) غير مشغول على الإطلاق.

---

22. يمكن أن أعملَ في شيءٍ ما بدون تعب لمدّة:

(      ) ........... ( أ ) طويلة جداً.

(      ) ........... ( ب ) طويلة.

(      ) ........... ( ج ) متوسطة.

(      ) ........... ( د ) قصيرة.

(      ) ........... ( ه ) قصيرة جداً.

---

23. إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(      ) ........... ( أ ) ذات قدر كبير جداً.

(      ) ........... ( ب ) ذات قدر.

(      ) ........... ( ج ) أعتقد أنّها غير ذات قدر.

(      ) ........... ( د ) أعتقد أنّها مبالغ في قيمتها.

(      ) ........... ( ه ) أعتقد أنها غير هامة تماماً.

---

24. يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنّهم:

(      ) ........... ( أ ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.

(      ) ........... ( ب ) محظوظون لأن آباءهم مديرون.

(      ) ........... ( ج ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

(      ) ........... ( د ) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

---

25. بالنسبة للمدرسة أكون:

(     ) ........... ( أ ) في غاية الحماس.

(     ) ........... ( ب ) متحمّساً جداً.

(     ) ........... ( ج ) غير متحمس بشدّة.

(     ) ........... ( د ) قليل الحماس.

(     ) ........... ( ه ) غير متحمّس على الإطلاق.

---

26. التنظيم شيء:

(     ) ........... ( أ ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(     ) ........... ( ب ) أحب أن أمارسه.

(     ) ........... ( ج ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(     ) ........... ( د ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

---

27. عندما أبدأ شيئاً فإني:

(     ) ........... ( أ ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

(     ) ........... ( ب ) أنهيه بنجاح نادراً.

(     ) ........... ( ج ) أنهيه بنجاح أحياناً.

(     ) ........... ( د ) أنهيه بنجاح عادةً.

---

28. بالنسبة للمدرسة أكون:

(      ) ........... ( أ ) متضايقاً كثيراً جداً.

(      ) ........... ( ب ) متضايقاً كثيراً.

(      ) ........... ( ج ) أتضايق أحياناً.

(      ) ........... ( د ) أتضايق نادراً.

(      ) ........... ( ه ) لا أتضايق مطلقاً.

---

## ملحق رقم ( د )

## اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين بالصورة النهائية

## اختبار الدافع للإنجاز للاطفال والراشدين
## A Questionnaire Measure of Achievement Motivation

الاسم أو الرقم الجامعي:                    الجنس:

الكلية:

**تعليمات**

5. يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز
6. يتكون الاختبار من (28) فقرة غير كاملة ويلي كلاً منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.
7. اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السـؤال الواحد.
8. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيك بصدق.

1. إن العمل شيء:

(      ) ........... ( أ ) أتمنى ألا أفعله.

(      ) ........... ( ب ) لا أحب أداءه كثيراً جداً.

(      ) ........... ( ج ) أتمنى أن أفعله.

(      ) ........... ( د ) أحب أداءه.

(      ) ........... ( ه ) أحب أداءه كثيراً جداً.

---

2. في المدرسة يعتقدون أني:

(      ) ........... ( أ ) أعمل بشدة جداً.

(      ) ........... ( ب ) أعمل بتركيز.

(      ) ........... ( ج ) أعمل بغير تركيز.

(      ) ........... ( د ) غير مكترث بعض الشيء.

(      ) ........... ( ه ) غير مكترث جداً.

---

3. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:

(      ) ........... ( أ ) مثالية.

(      ) ........... ( ب ) سارة جداً.

(      ) ........... ( ج ) سارة.

(      ) ........... ( د ) غير سارة.

(      ) ........... ( ه ) غير سارة جداً.

---

4. أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيءٍ هام، أمر:

(     ) ........... ( أ ) لا قيمة له في الواقع.

(     ) ........... ( ب ) غالباً ما يكون ساذجاً.

(     ) ........... ( ج ) غالباً ما يكون مفيداً.

(     ) ........... ( د ) له قدر كبير من الأهميّة.

(     ) ........... ( ه ) ضروري للنجاح.

---

5. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

(     ) ........... ( أ ) مرتفعة جداً.

(     ) ........... ( ب ) مرتفعة.

(     ) ........... ( ج ) ليست مرتفعة ولا منخفضة.

(     ) ........... ( د ) منخفضة.

(     ) ........... ( ه ) منخفضة جداً.

---

6. عندما اشرح الدرس:

(     ) ........... ( أ ) أعقد العزمَ على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً.

(     ) .......( ب) أوجه انتباهاً شديداً عادةً إلى الأشياء التي تقال.

(     ) ........... ( ج ) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى.

(     ) ........... ( د ) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

7. أعمل عادةً:

(     ) ........... ( أ ) أكثر بكثير مما قرت أن أعمله.

(     ) ........... ( ب ) أكثر بقليل مما قرت أن أعمله.

(     ) ........... ( ج ) أقل بقليل مما قرت أن أعمله.

(     ) ........... ( د ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

---

8. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدّي مسؤوليتي تماماً عندئذ:

(     ) ........... ( أ ) أستمر في بذلك قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

(     ) ........... ( ب ) أبذل جهدي مرةً أخرى للوصول إلى هدفي.

(     ) ........... ( ج ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرةً اخرى.

(     ) ........... ( د ) أجدني راغباً في التخلّي عن هدفي.

(     ) ........... ( ه ) أتخلّى عن هدفي عادةً.

---

9. أعتقد أن عدم التحضير لليوم الدراسي :

(     ) ........... ( أ ) غير هام جداً.

(     ) ........... ( ب ) غير هام.

(     ) ........... ( ج ) هام.

(     ) ........... ( د ) هام جداً.

---

10. يُشكّل اعداد المواد التعلمية في منزلي :

(      ) ........... ( أ ) مجهوداً كبيراً جداً.

(      ) ........... ( ب ) مجهوداً كبيراً.

(      ) ........... ( ج ) مجهوداً متوسطاً.

(      ) ........... ( د ) مجهوداً قليلاً.

(      ) ........... ( ه ) مجهوداً قليلاً جداً.

---

11. عندما أكونُ في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دورسي تكون:

(      ) ........... ( أ ) مرتفعة جداً.

(      ) ........... ( ب ) مرتفعة.

(      ) ........... ( ج ) متوسطة.

(      ) ........... ( د ) منخفضة.

(      ) ........... ( ه ) منخفضة جداً.

---

12. إذا دعيت أثناء أداء قيامي بالتحضير للطلبة إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(      ) ........... ( أ ) دائماً أعود مباشرةً إلى العمل.

(      ) ........... ( ب ) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.

(      ) ........... ( ج ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرةً أخرى.

(      ) ........... ( د ) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرةً أخرى.

---

13. إنّ العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(     ) ........... ( أ ) أحب أن أؤديه كثيراً.

(     ) ........... ( ب ) أحب أن أؤديه أحياناً.

(     ) ........... ( ج ) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيداً.

(     ) ........... ( د ) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته.

(     ) ........... ( ه ) لا يجذبني تماماً.

---

14. يعتقد الآخرون أنّي:

(     ) ........... ( أ ) أعمل بشدة عالية .

(     ) ........... ( ب ) أعمل بشدّة.

(     ) ........... ( ج ) أعمل بدرجة متوسّطة.

(     ) ........... ( د ) لا أعمل بشدّة .

(     ) ........... ( ه ) لا أعمل بشدّة عالية .

---

15. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

(     ) ........... ( أ ) غير هام.

(     ) ........... ( ب ) له أهميّة قليلة.

(     ) ........... ( ج ) ليس هاماً جداً.

(     ) ........... ( د ) هاماً إلى حداً ما.

(     ) ........... ( ه ) هاماً جداً.

16. عند عمل شيء صعب فإنني:

(      ) ........... ( أ ) أتخلّى عنه سريعاً جداً.

(      ) ........... ( ب ) أتخلى عنه سريعاً.

(      ) ........... ( ج ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

(      ) ........... ( د ) لا أتخلّى عنه سريعاً جداً.

(      ) ........... ( ه ) أظلّ أواصل العمل عادةً.

---

17. أنا بصفة عامة:

(      ) ........... ( أ ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

(      ) ........... ( ب ) أخطط للمستقبل كثيراً.

(      ) ........... ( ج ) لا أخطط للمستقبل كثيراً.

(      ) ........... ( د ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

---

18. أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدّة:

(      ) ........... ( أ ) مهذبين جداً.

(      ) ........... ( ب ) مهذبين.

(      ) ........... ( ج ) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشّدة.

(      ) ........... ( د ) غير مهذبين.

(      ) ........... ( ه ) غير مهذبين على الإطلاق.

---

19. في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:

(     ) ........... ( أ ) كثيراً جداً.

(     ) ........... ( ب ) كثيراً.

(     ) ........... ( ج ) قليلاً.

(     ) ........... ( د ) بدرجة صفر.

---

20. عندما أرغب في عمل شيء أتسلّى به:

(     ) ........... ( أ ) عادةً لا يكون لديّ وقت لذلك.

(     ) ........... ( ب ) غالباً لا يكون لديّ وقت لذلك.

(     ) ........... ( ج ) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت.

(     ) ........... ( د ) دائماً يكون لديّ وقت.

---

21. أكون عادةً:

(     ) ........... ( أ ) مشغولاً جداً.

(     ) ........... ( ب ) مشغولاً.

(     ) ........... ( ج ) غير مشغول كثيراً.

(     ) ........... ( د ) غير مشغول.

(     ) ........... ( ه ) غير مشغول على الإطلاق.

---

22. يمكن أن أعملَ في شيءٍ ما بدون تعب لمدّة:

(    ) ........... ( أ ) طويلة جداً.

(    ) ........... ( ب ) طويلة.

(    ) ........... ( ج ) متوسطة.

(    ) ........... ( د ) قصيرة.

(    ) ........... ( ه ) قصيرة جداً.

---

23. إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(    ) ........... ( أ ) ذات قدر كبير جداً.

(    ) ........... ( ب ) ذات قدر.

(    ) ........... ( ج ) أعتقد أنّها غير ذات قدر.

(    ) ........... ( د ) أعتقد أنّها مبالغ في قيمتها.

(    ) ........... ( ه ) أعتقد أنها غير هامة تماماً.

---

24. يتبع المعلمون مدرائهم في إدارة الأعمال لأنّهم:

(    ) ........... ( أ ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.

(    ) ........... ( ب ) محظوظون لأن آباءهم مديرون.

(    ) ........... ( ج ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

(    ) ........... ( د ) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

---

25. بالنسبة للمدرسة أكون:

(      ) ........... ( أ ) في غاية الحماس.

(      ) ........... ( ب ) متحمّساً جداً.

(      ) ........... ( ج ) غير متحمس بشدّة.

(      ) ........... ( د ) قليل الحماس.

(      ) ........... ( ه ) غير متحمّس على الإطلاق.

---

26. التنظيم شيء:

(      ) ........... ( أ ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(      ) ........... ( ب ) أحب أن أمارسه.

(      ) ........... ( ج ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(      ) ........... ( د ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

---

27. عندما أبدأ شيئاً فإني:

(      ) ........... ( أ ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

(      ) ........... ( ب ) أنهيه بنجاح نادراً.

(      ) ........... ( ج ) أنهيه بنجاح أحياناً.

(      ) ........... ( د ) أنهيه بنجاح عادةً.

---

28.بالنسبة للمدرسة أكون:

(      ) ........... ( أ ) متضايقاً كثيراً جداً.

(      ) ........... ( ب ) متضايقاً كثيراً.

(      ) ........... ( ج ) أتضايق أحياناً.

(      ) ........... ( د ) أتضايق نادراً.

(      ) ........... ( ه ) لا أتضايق مطلقاً.

---

**المعلومات الشخصية**

**الاسم**: فهد إسماعيل البلوي

**التخصص**: ماجستير علم نفس تربوي

**الكلية**: العلوم التربوية

**السنة**: 2015

**هاتف رقم**: 00966554555259

**البريد الإلكتروني**: f.albalawi2011@hotmail.com